Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 8470052
Centre d'intérêt: 750

Fijalkou, Jacques.

Les difficultés d'apprentissage de la lecture : comment les expliquer? / Jacques Fijalkou. -- Montréal : Université de Montréal, Programme de perfectionnement des maîtres de français au primaire, 1983.
2 v. (902 p.) ; 28 cm. -- (Le Français à l'école primaire. Recherches et essais ; 5)

Thèse de doctorat d'Etat soutenue en 1982 à l'Université de Toulouse Le Mirail sz le titre: Les conceptions théoriques des difficultés d'apprentissage de la lecture. Bibliogr.: p. [819]-902.

ISBN 2-920156-12-8

Descripteur(s): *Lecture *Difficulté de lecture *Difficulté d'apprentissage *Théorie de l'apprentissage *Revue de la recherche *Primaire (Niveau)

L'ouvrage, qui prend la forme d'une revue de la recherche, examine les diverses conceptions des difficultés de la lecture qui sont apparues depuis un siècle. Dans un premier temps, l'auteur distingue cinq grandes conceptions - organiciste, cognitiviste, affectiviste, socio-culturelle, pédagogique - auxquelles sont consacrés des chapitres distincts. Suite à un historique et à une définition de chaque conception, l'auteur discute les faits invoqués à son appui; il précise ensuite les conséquences professionnelles qui découlent de son adoption. La seconde partie a pour but de faire le bilan de ces théories et des travaux qu'elles ont suscités, puis d'envisager comment il serait possible d'oeuvrer pour permettre leur dépassement en une synthèse cohérente et englobante.

La démarche de l'auteur s'appuie sur une imposante recherche bibliographique. Près de 1000 titres en langue française et anglaise, pour une bonne part postérieurs à 1970 mais dont quelques-uns sont datés du siècle dernier, sont rassemblés: articles, volumes, rapports de recherche, etc. Il ne s'agit pas là d'une démarche visant à l'exhaustivité. L'auteur s'en est tenu à une sélection de références permettant de bien comprendre les divers courants théoriques. Il s'en est également tenu aux textes comportant une démarche expérimentale et des faits scientifiquement établis, laissant de côté ce qui relève davantage du témoignage ou de la polémique.

En conclusion, l'auteur envisage les possibilités du passage à une psychologie des difficultés d'apprentissage de la lecture de seconde génération. Pour ce faire, il faudra parvenir à concevoir les difficultés de lecture comme un fait total. Cela implique, sur le plan théorique, que l'on renonce à rendre compte du phénomène en le réduisant à un seul de ses aspects pour tenter plutôt d'articuler l'ensemble de ces aspects dans un schéma d'ensemble. Sur le plan de la causalité, il faudra se défaire de l'idée qu'il existe une cause ou une liste de causes possibles pour s'engager dans l'élaboration de schémas complexes, pluri-déterminés et enrichis de boucles de rétroaction. Enfin,

l'adoption d'une méthodologie comportant des approches multiples (simulations, études longitudinales, analyse ethno-ergonomique, etc.) s'imposera.

---

Type de document: r

---

FIN

E D U 0
8470052

# Les difficultés d'apprentissage de la lecture : comment les expliquer ? Tome 2

Jacques Fijalkow

Recherches et essais
Numéro 6

Le français à l'école primaire

Université de Montréal
Faculté des sciences de l'éducation
P.P.M.F. primaire

LE FRANCAIS A L'ECOLE PRIMAIRE

*Série: Recherches et essais*
*Numéro 6*

# LES DIFFICULTES D'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE: COMMENT LES EXPLIQUER? TOME 2

JACQUES FIJALKOW

*Programme de perfectionnement des maîtres de français au primaire*
*Université de Montréal*

1983

Dépôts légaux
Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale du Canada

ISBN 2-920156-11-X

© Centre de diffusion, Programme de perfectionnement des maîtres de français au primaire, Université de Montréal, 1983.

Responsables du Centre de diffusion: Elca Tarrab
Rolande M. Lamarche

Responsable du P.P.M.F. primaire: Gilles Gagné

## AVANT-PROPOS

"Les difficultés d'apprentissage de la lecture: comment les expliquer" constitue une thèse de doctorat d'état de psychologie qui a été soutenue en1982 à l'Université de Toulouse Le Mirail sous la direction du professeur Jean Simon. Elle a alors été présentée sous le titre: "Les conceptions théoriques des difficultés d'apprentissage de la lecture".

Cet ouvrage se divise en deux tomes. Dans le premier, l'auteur examine les recherches entreprises dans le domaine des difficultés d'apprentissage de la lecture depuis presqu'un siècle. Ce tome comprend cinq chapitres qui abordent chacun une conception théorique différente ainsi que des indications relatives aux conséquences professionnelles qui en découlent. Alors que les deux premiers chapitres étudient les aspects physiologiques et cognitifs des difficultés d'apprentissage, les trois autres sont centrés sur les aspects affectifs, socio-familieux et socio-pédagogiques.

Le second tome présente, quant à lui, un bilan d'ensemble du problème et tente de définir quelques perspectives qui permettent de dépasser les points de vue des études antérieures qui réduisaient le phénomène à l'un ou l'autre de ses aspects au lieu d'articuler la totalité de ceux-ci dans un schéma d'ensemble.

L'auteur a également compilé une bibliographie élaborée sur la question dont traite cet ouvrage. Cette bibliographie a été placée à la fin du tome 2.

E.T.
R.L.

# TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION, 2

## TOME 1

### LES CONCEPTIONS THEORIQUES

CHAPITRE PREMIER - LA CONCEPTION ORGANICISTE, 20

1/ LE CONTEXTE, 20

2/ L'ATTEINTE CEREBRALE, 30

2.1 La thèse initiale, 30
2.2 La thèse actuelle : MBD et indices psychophysiologiques, 33
2.2.1 MBD, 33
2.2.2 EEG, 40
2.2.3 Potentiels visuels évoqués, 41
2.2.4 Antécédents prénataux, périnataux et néonataux, 44
2.2.5 Ataxiamétrie, 51

3/ L'HEREDITE, 55

3.1 La famille, 57
3.2 Les jumeaux, 65

3.3 Le sexe, 68
3.3.1 Populations tout venant, 70
3.3.1.1 Données antérieures à l'enseignement de la lecture, 70
3.3.1.1.1 Tests de prélecture, 70
3.3.1.1.2 Apprentissages de laboratoire, 76
3.3.1.1.3 Comportements en situation scolaire, 78
3.3.1.2 Résultats dans l'apprentissage de la lecture, 82
3.3.1.2.1 Petits échantillons, 82
3.3.1.2.2 Etudes extensives, 86
3.3.1.2.3 Apprentissages de laboratoire, 88
3.3.1.2.4 Comportements en situation scolaire, 90
3.3.2 Populations sélectionnées, 96
3.4 Etudes génétiques, 105

4/ LE RETARD DE MATURATION, 107

5/ AUTRES THESES, 119

6/ CONSEQUENCES PROFESSIONNELLES, 124

CHAPITRE DEUXIEME - DEFICITS INSTRUMENTAUX ET COGNITIFS, 132

1/ LE CONTEXTE, 132

2/ DEFINITION, 134

3/ LES RECHERCHES FRANCAISES DES ANNEES CINQUANTE, 136

4/ LES RECHERCHES RECENTES, 142

4.1 L'intelligence, 143
4.2 La perception, 147
4.3 Les images, 150
4.4 L'intégration inter-sensorielle, 152
4.5 L'attention sélective, 155
4.6 La mémoire à court terme, 156
4.7 Le langage, 165

5/ DISCUSSION, 173

5.1 La démarche de recherche et ses présupposés, 174
5.2 La maturation, 177

5.3 La représentation de l'acte lexique, 178
5.4 Les méthodes de vérification, 180
5.5 Les représentations de la causalité, 187
5.6 La causalité cognitive : discussion, 192
5.7 Position cognitiviste et position organiciste, 195

6/ CONSEQUENCES PROFESSIONNELLES, 203

CHAPITRE TROISIEME - LES TROUBLES AFFECTIFS ET LA PERSONNALITE, 206

1/ LE CONTEXTE, 207

2/ LES RECHERCHES PSYCHOPATHOLOGIQUES, 210

2.1 Les estimations de fréquence et le problème des critères, 211
2.2 Les techniques d'étude, 214
2.3 La description des troubles, 216
2.4 Le problème primaire-secondaire, 217

3/ LA PSYCHANALYSE, 221

3.1 Enoncé des thèses psychanalytiques, 222
3.1.1 L'origine, 222
3.1.2 Pluralité et variabilité, 224
3.1.3 Le symptôme, 226
3.1.4 La dimension génétique et l'Oedipe, 228
3.1.5 La relation mère-enfant, 231
3.1.6 Le langage, 232
3.2 Discussion des thèses psychanalytiques, 234
3.2.1 L'hétérogénéité, 234
3.2.2 La spécificité, 236
3.2.3 L'extension, 238
3.2.4 Les troubles affectifs, troubles primaires, 245
3.2.5 La démarche de recherche, 247

4/ LES RECHERCHES OBJECTIVES RECENTES, 255

4.1 Les styles cognitifs, 256
4.1.1 Le style perceptif, 257
4.1.1.1 Style perceptif et lecture : les données, 259
4.1.1.2 Style perceptif et lecture : discussion, 260
4.1.2 Le tempo conceptuel, 262
4.1.2.1 Tempo conceptuel et lecture : les données, 264
4.1.2.2 Tempo conceptuel et lecture : discussion, 272

4.2 Le concept de soi, 276
4.2.1 Concept de soi et lecture : les données, 278
4.2.2 Concept de soi et lecture : discussion, 289
4.3 Les études objectives récentes : discussion, 295

5/ LA CAUSALITE AFFECTIVE : DISCUSSION, 300

6/ CONSEQUENCES PROFESSIONNELLES, 310

CHAPITRE QUATRIEME - LE MILIEU SOCIO-FAMILIAL : LE HANDICAP SOCIO-CULTUREL, 316

1/ LE CONTEXTE, 317

2/ PRESENTATION DE LA CONCEPTION DU HANDICAP SOCIO-CULTUREL, 323

3/ MILIEU SOCIAL ET DIFFICULTES D'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE, 335

3.1 Positions théoriques, 335
3.2 Les données empiriques, 338
3.2.1 Populations tout venant, 340
3.2.1.1 Données antérieures à l'enseignement de la lecture, 340
3.2.1.2 Résultats dans l'apprentissage de la lecture, 343
3.2.1.2.1 Petits échantillons, 343
3.2.1.2.2 Etudes extensives, 347
3.2.2 Populations sélectionnées, 348

4/ LES MECANISMES, 360

4.1 Mécanismes invoqués, mécanismes vérifiés, 360
4.2 L'éducation familiale, 368
4.2.1 Les travaux anglo-saxons, 368
4.2.2 Quelques recherches récentes en langue française, 378
4.2.3 Foyers dissociés, 391

4.3 Le langage, 395
4.3.1 Les formulations du problème, 395
4.3.2 L'approche psycholinguistique, 399
4.3.3 L'approche sociolinguistique, 402
4.4 Les pédagogies compensatoires, 426

5/ DISCUSSION, 433

5.1 La démarche de recherche et ses présupposés, 433

5.2 Les méthodes de vérification, 436
5.3 La causalité, 441
5.4 La conception du handicap socio-culturel et les autres conceptions, 444

6/ CONSEQUENCES PROFESSIONNELLES, 449

CHAPITRE CINQUIEME - LA MISE EN QUESTION DE L'ECOLE, 452

1/ LE CONTEXTE, 452

2/ LES MISES EN CAUSE THEORIQUES DE L'ECOLE, 455

2.1 La position de Bourdieu et Passeron, 456
2.2 La position de Baudelot et Establet, 459
2.3 La position de Brossard et Snyders, 470
2.4 L'école sexiste, 479
2.5 Les facteurs scolaires, facteurs seconds, 481
2.6 Les facteurs scolaires, point de vue ergonomique, 484

3/ LES RECHERCHES EMPIRIQUES, 495

3.1 Les variations suivant le sexe, 495
3.1.1 Sexe et nationalité, 496
3.1.2 Sexe et âge, 506
3.1.3 Sexe et conditions pédagogiques, 509
3.2 Les méthodes de lecture, 515
3.2.1 Recherches internationales, 518
3.2.2 Recherches anglophones, 519
3.2.3 Recherches francophones, 524
3.3 Les méthodes pédagogiques, 534
3.4 Les comportements pédagogiques, 546
3.5 Le maître, 563
3.5.1 Style cognitif, 563
3.5.2 Expérience professionnelle et diplôme, 565
3.5.3 Le sexe, 568
3.5.4 Les attentes, 573

4/ DISCUSSION, 584

4.1 Les limites de ces recherches, 584
4.2 Les méthodes de vérification, 589
4.3 La causalité, 593

5/ CONSEQUENCES PROFESSIONNELLES, 599

# TOME 2

## BILAN ET PERSPECTIVES


CHAPITRE PREMIER - CAUSALITE, METHODES, PRINCIPES,603

1/ LA QUESTION DU DECOUPAGE, 604

2/ LA CAUSALITE, 606

3/ LES METHODES, 625

4/ LES PERSPECTIVES : ENONCE DE PRINCIPES, 642

4.1 Principe de non centration sur l'enfant, 643
4.2 Principe de non centration sur l'école, 650
4.3 Principe d'intégration, 652
4.4 Principe d'étude des interactions, 654
4.5 Principe des contradictions, 660
4.6 Principe de secondarité, 669
4.7 Principe de continuité, 685
4.8 Principe du déterminisme relatif, 688
4.9 Principe d'ordonnancement des recherches, 690

CHAPITRE DEUXIEME - POUR DES RECHERCHES A VENIR, 692

1/ LE MILIEU SOCIAL, 693

1.1 Les variables physiologiques, 693
1.2 La situation d'apprentissage, 697
1.3 Le langage, 700
1.4 Les aspects socio-affectifs, 705
1.5 Le style éducatif, 712
1.6 La motivation, 715

2/ L'ETHNICITE, 717

3/ LE SEXE, 724

3.1 La perception de la lecture, 726
3.2 Le comportement, 732
3.3 Autres perspectives, 740
3.4 Interactions, 743

4/ PERSPECTIVES D'ENSEMBLE, 745

CONCLUSION, 760

ANNEXES, 763

BIBLIOGRAPHIE, 819

# Deuxiéme partie :

## Bilan et perspectives

# C H A P I T R E  P R E M I E R

## CAUSALITE, METHODES, PRINCIPES

Pour répondre à la question de l'origine des difficultés d'apprentissage de la lecture, nous avons distingué cinq conceptions théoriques qui répondent de façon différente à cette question.

La première, organiciste, cherche dans l'organisme de l'enfant la raison de ces problèmes de lecture. La seconde, instrumentaliste ou cognitiviste, explore la vie mentale de l'enfant à la recherche de la fonction défaillante qui permettrait d'expliquer pourquoi certains enfants ont tant de difficulté à construire l'acte de lire. Pour la troisième, affectiviste, le mauvais lecteur est d'abord un enfant perturbé sur le plan relationnel ou dans sa personnalité. La conviction que c'est à un moindre développement dû à une origine sociale modeste qu'il faut imputer les difficultés d'apprentissage de la lecture regroupe dans une quatrième position, les tenants de la thèse du handicap socio-culturel. Une cinquième conception enfin pense que ce n'est pas en l'enfant mais dans l'école qu'il faut aller chercher l'origine du problème.

Les cinq conceptions énumérées, après avoir été brièvement situées dans leur contexte, ont été présentées tour à tour. Pour chacune d'elles nous nous sommes efforcé de rapporter les principaux faits invoqués par ceux qui s'en réclament. Les énoncés théoriques et les faits ont été enfin mis en rapport et discutés. De cette discussion est ressortie dans chaque cas la conclusion que la conception théorique examinée ne peut pas être considérée comme une explication satisfaisante des difficultés d'apprentissage de la lecture.

Après cette analyse au coup par coup, il importe maintenant d'opérer un bilan d'ensemble et de tenter de définir quelques perspectives destinées à permettre un dépassement d'un état de choses jugé insatisfaisant.

## 1. LA QUESTION DU DECOUPAGE.

Indiquons au préalable, pour ne plus y revenir, le problème que pose la pertinence d'une structuration du champ de la recherche en cinq unités explicatives.

Toute classification dans le domaine des idées fait problème en ce qu'elle comporte une part d'arbitraire et est donc contestable. Celle-ci ne fait pas exception à la règle. Transformer en discontinu ce qui apparaît comme continu, fixer un nombre de catégories et les identifier, tout ceci constitue une opération aventureuse. Sa justification première est d'introduire quelque clarté dans un domaine complexe.

D'autres découpages de ce champ ont été tentés (par exemple Ajuriaguerra, 1972 ; Gibson et Levin, 1975 ; Vernon, 1977). Ils portent tous la marque du domaine de spécialisation de leur auteur et nous sont apparus, chacun à sa façon, incomplets. Notre second souci a donc été d'être aussi complet que possible et d'essayer donc de prendre en considération toutes les directions explicatives dont nous avions connaissance.

Si nous avons tenté de clarifier et de compléter, reste à savoir si nous n'avons pas déformé la réalité. Il est probable qu'au regard d'une analyse épistémologique qui épouserait au plus près les sinuosités de l'histoire des idées, la distinction que nous faisons de cinq catégories apparaisse grossière. Il ne saurait en être autrement d'un découpage unidimensionnel comportant un si petit nombre d'unités.

Notre principe ici n'est donc pas de tenir le découpage effectué comme "le bon découpage" mais comme un découpage "opérationnel". Chaque catégorie repose à la fois sur un des grands axes explicatifs des sciences humaines (biologique, psychologique, sociologique) et sur un corps professionnel ou une institution sociale (médecine, psychologie scolaire, psychologie clinique et différentielle, pédagogie).

Pour chaque conception, la référence à un axe épistémique privilégié confère une garantie de solidité à laquelle la co-référence à des institutions sociales apporte secondairement une assurance de réalisme. Découpage provisoire donc qui ne prétend pas à d'autres vertus qu'à celles que l'on est en droit d'exiger d'une source d'information.

Sans plus tenir compte de ce problème de découpage, nous pouvons entreprendre maintenant le bilan et esquisser les perspectives annoncées en s'intéressant tour à tour aux problèmes de causalité, de méthodes et de contenu.

## 2. LA CAUSALITE.

Dans le courant de ce travail, les diverses positions théoriques distinguées ont été volontairement présentées comme des unités

autonomes de façon à ce que l'originalité de chacune d'elles apparaisse aussi clairement que possible. Dans le champ du réel le parallélisme tranquille de l'exposé théorique n'a plus cours. L'exposé serein devient un champ de bataille sur lequel s'affrontent les diverses conceptions. Il convient dès lors de distinguer les deux plans de l'Histoire et du Savoir.

Sur le plan de l'Histoire, un travail attentif pourrait dater les moments d'émergence de telle théorie, situer les batailles, en indiquer l'issue. Ce n'est pas sur ce plan que nous nous situons.

Sur le plan du Savoir, celui qui nous préoccupe, l'intérêt que présentent les péripéties des luttes s'efface devant le fait que toutes les conceptions, quel que soit leur âge aujourd'hui,et quelle qu'ait été leur heure de gloire, sont actuelles. Il est certes des positions qui selon le lieu et le moment l'emportent sur les autres, mais nulle position ne nous paraît éteinte ou sans avenir. Elle est, au plus, en sommeil. Nulle bataille n'a en effet été définitive.

Nous ne nous intéressons donc pas aux triomphes et aux défaites, sans doute provisoires, des différentes conceptions les unes

sur les autres, à l'histoire événementielle, mais plutôt au mouvement dans son ensemble et plus particulièrement aux différents modèles de causalité qui occupent ce champ.

La conviction fondamentale qui anime chaque conception théorique, et qui se manifeste chaque fois qu'une théorie qui en relève voit le jour, est de détenir à elle seule la vérité sur l'origine des difficultés d'apprentissage de la lecture.

Le modèle qui domine ce champ de recherche, car on le retrouve avec un habillage différent dans chaque conception théorique, c'est le modèle uni-causal qui,à l'origine des difficultés d'apprentissage de la lecture,suppose une cause unique. La prédominance de ce mode de pensée va bien au-delà du champ limité de la psychologie de la lecture. Boudon par exemple en stigmatise également la présence en sociologie de l'éducation :

> "Il faut reconnaître que les théories dominantes en matière d'inégalités des chances devant l'enseignement sont généralement unifactorielles, cherchant à ramener l'explication du phénomène à un facteur unique, qu'il s'agisse de l'héritage culturel ou de la

> différenciation des systèmes de valeurs selon les classes. L'avantage principal des théories unifactorielles est évidemment la simplicité, Et l'avantage de la simplicité celui de pouvoir prétendre à une large audience. (Boudon, 1973, 62).

Dans le domaine propre de la lecture, Galifret-Granjon en critiquait l'usage dès 1952. Plus récemment, des auteurs anglais (Vernon, 1977, 1979), américains (Applebee, 1971 ; Wong, 1979) ou allemand (Valtin, 1980) estiment à leur tour que ce modèle causal constitue un des principaux freins au développement des connaissances.

De nombreux auteurs, pour chacune des conceptions théoriques que nous avons distinguées, n'en continuent pas moins à tenter de démontrer que telle ou telle entité physiologique, psychologique ou pédagogique, est responsable des difficultés d'apprentissage de la lecture.

L'attitude consistant à vouloir rendre compte des difficultés d'apprentissage de la lecture au moyen d'une théorie uni-causale peut être qualifiée d'"impérialiste" ou de "réductionniste".

La qualifier d'impérialiste c'est juger excessive la prétention d'expliquer la totalité du champ au moyen d'un seul facteur. Parler de réductionnisme, c'est qualifier cet impérialisme par la dimension explicative (organisme, cognition...) qu'il considère de manière exclusive. Qu'elle soit qualifiée en extension ou en compréhension cette attitude a pour conséquence la négation de tout point de vue autre que le sien propre.

Nul problème n'existe tant que le champ est appréhendé par une seule conception théorique mais dès qu'apparaît une seconde conception s'instaure une situation de compétition. On a vu, par exemple, comment la conception instrumentaliste s'est développée dans le prolongement et en opposition à la conception organiciste jusque là prévalente. Quand les conceptions se multiplient et se diversifient en théories rivales, les luttes deviennent plus complexes.

Il faut alors distinguer les rivalités internes à une conception théorique (entre mécanismes cognitifs ou entre méthodes de lecture par exemple) et les oppositions entre conceptions théoriques (entre cognitivistes et affectivistes par exemple).

Il paraît plus facile de trouver une voie d'entente entre les premières qu'entre les secondes. Si Debray-Ritzen par exemple, au sein de la position organiciste, attribue certains cas à l'hérédité, parle pour d'autres de MBD et admet enfin des cas mixtes, il réfuse par contre violemment les positions inspirées par l'analyse cognitive (les "troubles associés"), la psychanalyse ou le handicap socio-culturel.

A observer ce contexte on remarque qu'une conception théorique qui occupe une position dominante suscite inévitablement un mouvement d'opposition. Le conflit qui se produit alors débouche sur une autre phase de la recherche. Les colloques consacrés par le CRESAS à mettre en un premier temps "La dyslexie en question" (CRESAS, 1972) puis, en un second temps, "Le handicap socio-culturel en question" (CRESAS, 1978) constituent pour la communauté francophone des moments forts de ces luttes d'idées dont le domaine de la lecture est fréquemment le théâtre.

L'issue de ces batailles n'est pas l'anéantissement de l'adversaire mais la réduction de ses prétentions explicatives. Ainsi la théorie organiciste de la dyslexie acquise a-t-elle connu une évolution sensible qui l'a conduite du Brain Damage au

Minimal Brain Dysfunction. La contestation vigoureuse dont il fait l'objet semble d'ailleurs conduire la recherche organiciste à un redéploiement dans les voies ouvertes par les développements récents de la génétique du comportement.

De même, aux Etats-Unis , la thèse du handicap socio-culturel qui, dans une première période, décrivait en termes purement privatifs le développement des enfants de milieu défavorisé, a suscité de fortes oppositions et a donc, dans un second temps, pris la forme de l' "interférence linguistique" dont on peut penser d'ailleurs que l'échec répété des tentatives de validation empirique annonce une prochaine évolution.

Il semble,de manière générale, que toute théorie en ce domaine passe par au moins deux formes successives. La forme radicale de l'origine, suite aux critiques qui lui sont objectées, évolue vers des formes plus modérées. Celles-ci constituent un compromis entre les points de vue théoriques contradictoires et la volonté de la conception théorique sous-jacente de demeurer présente dans le champ explicatif. Vues sous cet angle,les théories apparaissent comme des formes adaptatives provisoires de conceptions théoriques fondamentales. L'axe explicatif privilégié demeure mais les théories mises de l'avant évoluent.

Cette transformation qualitative s'accompagne par ailleurs d'une transformation quantitative. Ainsi nulle théorie organiciste n'a-t-elle plus aujourd'hui la prétention de rendre compte à elle seule de la totalité des cas de difficultés d'apprentissage de la lecture. Les organicistes réduisent actuellement leur revendication à 8% de la population enfantine. Les cognitivistes également (Gibson et Levin, 1975 ; Guthrie et Tyler, 1978) réservent à d'autres facteurs explicatifs qu'à ceux qu'ils étudient la capacité d'expliquer un certain nombre de cas. Les psychanalystes de même, sous la plume de Diatkine (1972, 47) et surtout de Dolto (1965) insistent fortement aujourd'hui sur le fait que de nombreuses difficultés sont "pédagogiques" à l'origine.

A l'issue du double mouvement qui conduit à une théorie plus modérée et à une revendication de territoire moins impérialiste, un second modèle de causalité apparaît, le modèle de liste.

Arrivé à ce stade de développement,la population des mauvais lecteurs peut apparaître, pour continuer à faire usage de métaphores politico-militaires, comme sectorisée sous l'effet d'une sorte de Yalta informel en vertu duquel il existerait un

certain statu quo basé sur un partage du champ et reposent sur l'équilibre des forces.

Suivant en effet ce que nous avons appelé le modèle de liste, les difficultés d'apprentissage de la lecture relèvent de l'un des cinq types d'explication proposés. Pour certains enfants les difficultés seraient d'origine organique, pour d'autres elles seraient cognitives, pour les troisièmes un trouble affectif premier en serait responsable, un handicap socio-culturel en serait la cause pour les quatrièmes, et pour d'autres enfin le problème serait purement scolaire. Mais pour une conception théorique donnée, un certain nombre de possibilités apparaissent à leur tour qui correspondent aux différentes théories (MBD ou hérédité, style impulsif ou dépendance du champ...).

L'adhésion à un modèle pluri-causal de ce type repose sur le principe que les difficultés d'apprentissage de la lecture peuvent, selon le cas, être dues à des causes différentes. La tâche du chercheur est de repérer de nouvelles causes, celle du praticien d'identifier celle qui est responsable du problème de son patient. Dans la division actuelle du travail des praticiens, un premier filtrage est effectué par les GAPP qui retiennent les cas "légers" ("cognitifs, "dus à l'origine sociale" et "pédagogiques") et ne laissent passer vers les structures cliniques que

les cas "lourds" ("organiques" et "affectifs"). Ainsi se réalise institutionnellement un modèle de pensée qui, procédant par catégories alternatives, situe le problème dans une conception théorique déterminée et dans une des théories développées par cette conception.

Cette version du modèle pluri-causal est peu satisfaisante dans la mesure où elle n'est en fait qu'une version plurielle du modèle uni-causal. Sous la forme extrême décrite ci-dessus elle consiste en effet à réduire la causalité à une liste de causes possibles. C'est un modèle de type "ou". Chaque conception théorique apporte son contingent de causes possibles provenant des différentes théories qui en procèdent. L'ensemble des mauvais lecteurs se subdivise donc en autant de groupes qu'il y a de causes possibles.

On peut distinguer alors deux variantes de ce modèle, la variante "liste ouverte" et la variante "liste fermée". La première consiste à accueillir toutes les causes possibles sans restriction. Chaque recherche apportant de nouvelles causes possibles il en résulte une atomisation gênante. Certains auteurs, résistant à la tentation de réduire toutes les causes à une seule, par

exemple la mémoire à court terme (Jorm, 1979) ou le langage (Vellutino, 1977), s'efforcent alors d'organiser le champ théorique en regroupant les diverses causes en un petit nombre de catégories.

C'est le cas par exemple de Vernon (1977) qui, à l'issue d'une analyse attentive de la littérature, distingue quatre types de mauvais lecteurs selon la nature des difficultés qu'ils rencontrent (voir chapitre 2).

C'est ainsi que procèdent Rosenshine et Berliner (1978) quand ils essaient de regrouper en un petit nombre de catégories la masse d'informations recueillies sur les comportements pédagogiques qui sont en corrélation avec de bons résultats dans l'apprentissage de la lecture.

La différence entre les modèles à liste ouverte et à liste fermée est de nature quantitative et non pas qualitative. Dans le premier cas les nouveaux facteurs dégagés par la recherche s'ajoutent à une liste déjà longue, alors que dans le second ils trouvent leur place dans une des catégories peu nombreuses qui ont été définies.

Le second type de liste est donc plus économique que le premier mais il repose comme lui sur une classification. La multiplicité des résultats accumulés par la recherche rend de plus en plus nécessaire une telle procédure de capitalisation du savoir. L'effort de conceptualisation qu'elle exige ne peut qu'être bénéfique à une structuration théorique qui s'efface trop souvent devant l'empirisme de la découverte de faits nouveaux, mais on peut craindre néanmoins que la réalisation de classifications uni-dimensionnelles, même plus synthétiques, n'aille guère au-delà d'une simplification du champ et n'ait pas véritablement de valeur heuristique.

Le troisième type de modèle existant dans ce champ est également pluri-causal mais complexe. Il consiste à considérer que, dans la majorité des cas, un facteur isolé ne suffit pas à rendre compte des phénomènes étudiés et qu'il est nécessaire de prendre en considération simultanément et non pas alternativement les différents facteurs identifiés par les multiples recherches uni-factorielles. C'est un modèle de type "et".

Si le modèle uni-causal consiste à considérer que tous les cas relèvent d'une cause unique et si le modèle de liste estime qu'il existe plusieurs causes et qu'à chaque cas correspond sa

cause, le principe maintenant est que chaque cas renvoie à plusieurs facteurs à la fois. La sur-détermination est un principe de base. C'est, par exemple, la position de Gilly en ce qui concerne les difficultés scolaires en général :

> "Nous pensons par ailleurs que, dans une grande majorité de cas, l'échec est surdéterminé". (Gilly, 1969, 15).

Le psychologue de la lecture a pour tâche non seulement d'identifier les facteurs qui entrent en jeu mais aussi leurs relations. Ce caractère relationnel constitue un second trait définitoire du modèle de causalité complexe. Il s'exprime sous des formes diverses. Les psychologues expérimentalistes expriment couramment cette exigence en termes de recherche des "interactions" (Adelman, 1971). Les psychologues de l'éducation se prononcent en faveur de schémas complexes qui impliquent un dépassement de la position du problème en termes de relations entre deux variables hérité du modèle uni-factoriel. Le problème se présente en effet ainsi sur le plan formel:

> "La correspondance entre deux variables peut résulter de diverses conditions. Ainsi X peut être cause de Y, ou Y cause de X, ou

> la causalité entre X et Y peut se réaliser dans les deux sens, ou X et Y peuvent toutes deux être les effets d'une cause commune, connue ou inconnue, ou encore X et Y peuvent être des éléments d'une multiplicité de facteurs dont les interrelations sont infiniment complexes, obscures, voire inconnues". (Pourtois, 1979, 52-53).

L'attitude préconisée consiste alors à s'éloigner le plus possible des relations simples de type cause-effet pour se rapprocher le plus possible de structures complexes. Ce souci, exprimé dès 1952 par Galifret-Granjon, réapparaît périodiquement chez les psychologues de l'éducation. Ainsi Gilly commente de cette façon le schéma représentant "le mécanisme possible des relations entre les difficultés physiologiques chez l'enfant et la réussite scolaire". (1969, 114):

> "Le schéma proposé n'est pas un schéma linéaire, basé uniquement sur l'existence d'une succession d'antécédents et de conséquents, mais un schéma qui suppose des interactions multiples, avec la possibilité de compensations, de renforcements et d'effets en retour" (Gilly, 1969, 115).

Reuchlin à son tour, dans sa préface à l'ouvrage de Lautrey, rappelle en ces mots cette exigence :

> "Des systèmes comportant des interactions (comme c'est le cas ici, entre type de structuration et système de valeurs) et aussi des effets en retour, constituent le plus souvent la forme sous laquelle les phénomènes sont décrits et, en un certain sens du mot, "expliqués". Dans de tels systèmes, il n'y a plus guère de place pour ces chaînes linéaires qui permettaient d'illustrer la notion classique de cause".
> (Reuchlin, In Lautrey, 1980, 10).

Le souci d'une représentation complexe de la causalité apparaît parallèlement chez les sociologues. Le schéma par lequel Boudon (1973, 212) résume le modèle théorique par lequel il rend compte des phénomènes socio-éducatifs examinés dans "L'inégalité des chances" en témoigne. La façon dont Berthelot (1975, 1978) met en relation les facteurs scolaires, sociaux et géographiques et les situations de scolarisation d'une population de 2700 élèves du second degré relèvent également de cette même préoccupation.

Le modèle de causalité complexe se caractérise par un troisième trait important dans un contexte de recherches où l'influence de la tradition médicale originelle pèse lourdement. Des recherches très nombreuses reposent en effet sur le postulat que les mauvais lecteurs, ou une fraction des mauvais lecteurs, constituent une catégorie spécifique dite "dyslexique".

Ce postulat influe sur la recherche du déterminisme des difficultés d'apprentissage de la lecture dans la mesure où, affirmant d'emblée qu'une fraction de la population est qualitivement différente, il conduit à accorder un intérêt particulier aux enfants dits "dyslexiques". La recherche inspirée par un modèle complexe de causalité est libre de tout postulat théorique et s'intéresse par contre à la population dans son ensemble. Elle dispose de ce fait d'un plus vaste champ d'investigation. Considérer les difficultés d'apprentissage de la lecture comme une variable continue et non pas discontinue constitue donc une troisième caractéristique du modèle complexe.

La quatrième caractéristique de celui-ci est relative à la notion même de "cause" dont Reuchlin se demande au sujet du livre de Lautrey :

> "... si la psychologie n'accorderait pas à la notion de cause une importance que cette notion a perdue dans d'autres sciences". (Reuchlin, In Lautrey, 1980, 10).

Cette importance varie sans doute d'un modèle causal à l'autre. Très forte dans les deux premiers modèles, elle est à peu près nulle dans le troisième. Dans ce cadre-ci en effet la notion de cause s'efface devant celle de "facteur" ou de "condition" plus ou moins favorable ou défavorable, c'est-à-dire d'un élément appartenant à un vaste système d'éléments inter - reliés.

On remarquera à ce propos le processus qui conduit une théorie à se vouloir d'abord explication universelle puis, dans un second temps, explication possible et, dans un troisième temps, simple maillon d'un vaste filet explicatif.

Si l'adoption d'un modèle causal complexe nous apparaît donc préférable à celle d'un des modèles antérieurs, il est intéressant de se demander, pour compléter ce bilan, quelle est sa place effective dans la psychologie de la lecture aujourd'hui.

Une distinction s'impose alors qui sépare les auteurs travaillant dans un style clinique et ceux dont les recherches répondent à un souci plus grand d'objectivité méthodologique. La lecture des uns et des autres montre clairement que les cliniciens sont généralement plus proches du modèle complexe que les autres. C'est le cas par exemple d'Andrey quand il évoque :

> "...les intégrations réciproques complexes de tous ces éléments qui entrent en jeu dans le langage écrit". (Andrey, 1958, 63).

mais on trouve aussi chez des auteurs comme Cahn (1972) et Chiland (1973) le souci de prendre en compte simultanément des facteurs provenant de conceptions théoriques différentes de celle que privilégient les auteurs cités, facteurs instrumentaux par exemple.

Pour les cliniciens comme Ajuriaguerra et Diatkine dont les écrits indiquent une évolution des intérêts selon les positions théoriques tour à tour dominantes, la distinction entre le successif et l'intégratif demanderait une analyse attentive.

L'adoption d'un modèle causal complexe apparaît plus rarement chez les auteurs pratiquant une méthodologie objective. La raison en est sans doute la difficulté qu'il y a à trouver des

méthodes de travail qui, sans rien céder sur le plan de l'objectivité scientifique, permettent l'examen de relations causales complexes. Reuchlin évoque cette difficulté quand il parle du :

> "... problème de l'imputation causale, sous la forme nécessairement complexe qu'il prend dans une recherche ayant pour objet l'homme dans ses conditions habituelles d'existence". (Reuchlin, in Lautrey, 1980, 10).

Cette difficulté est un objet de préoccupation tout à fait central en psychologie de l'éducation. On le trouve posé par exemple dans des travaux récents de Lautrey (1980, 232-235) et de Pourtois (1979, 211). Cardinet (1980) analysant une expérience de rencontres famille-école fait état tour à tour de modèles psychologiques, psychanalytiques, sociologiques et institutionnalistes et se demande ce que pourrait être "un modèle transdisciplinaire". Il distingue alors les modèles juxtaposé, additif simple ou pondéré, multiplicatif (ou interactif) et hiérarchique. On peut voir dans cette analyse une autre manifestation de la nécessité qu'éprouvent certains chercheurs, au stade actuel de développement de la recherche, à synthétiser dans un modèle causal cohérent la masse considérable des informations disponibles.

## 3. LES METHODES

Le problème des méthodes est étroitement lié à celui de la causalité si on entend par méthodes les moyens mis en oeuvre pour vérifier le bien-fondé d'hypothèses préalables ou du moins pour choisir entre plusieurs possibilités théoriques. Dans leur majorité en effet les recherches relatives à la lecture apparaissent être des recherches de vérification. La question qui se pose généralement au chercheur est de savoir comment prouver que ses positions théoriques sont empiriquement fondées, ou quelle est des différentes éventualités envisagées celle qui se réalise.

La plupart des recherches portent sur une variable isolée. Le fait que les modèles uni-causal et de liste dominent en ce domaine en est sans doute la raison essentielle mais pas la seule. Un chercheur adhérant à un modèle complexe de causalité peut fort bien en effet s'intéresser ponctuellement à une variable isolée, quitte à devoir, dans une étape ultérieure, replacer celle-ci dans un réseau de variables inter- reliées.

La méthode la plus usitée est celle des groupes contrastés. Il s'agit de deux groupes en tous points semblables, exception faite d'une variable invoquée à laquelle on référera les différences éventuelles observées dans le comportement étudié.

Ainsi compare-t-on par exemple les résultats dans l'apprentissage de la lecture d'un groupe d'enfants nés avant terme et d'un groupe d'enfants nés à terme ou, prenant un groupe de mauvais lecteurs et un groupe de lecteurs ordinaires, recherche-t-on si la fréquence des naissances avant terme est plus grande chez les mauvais lecteurs que chez les lecteurs ordinaires. Si, dans le domaine cognitif, on suppose que telle composante hypothétique de l'acte lexique est perturbée chez les mauvais lecteurs, on construit une épreuve mettant en oeuvre cette composante et on tente par une comparaison d'un groupe de mauvais lecteurs à un groupe de lecteurs ordinaires de montrer que les résultats des premiers sont inférieurs à ceux des seconds. Cette façon de procéder est également à la base des multiples expériences jouant de différences relatives à la personnalité, au milieu social ou à la vie scolaire.

Du constat d'une différence à celui de l'affirmation d'une relation causale il y a un pas qui, comme on l'a vu dans chaque chapitre, est d'autant plus aisément franchi que l'hypothèse se veut le plus souvent moyen de vérification d'une théorie, voire d'une conception théorique, âprement défendue par son auteur.

Les expériences reposant sur la comparaison de deux groupes posent d'autres problèmes si l'on examine attentivement les critères de sélection de l'échantillon.

Des recherches effectuées dans chacun des cinq cadres théoriques examinés ressort en effet un certain nombre de facteurs dont le rôle paraît vraisemblable et qui, exception faite des auteurs adhérant à un modèle uni-causal, est reconnu par tous. L'application stricte de la méthodologie des groupes contrastés devrait donc conduire les auteurs à contrôler les variables dont la recherche a montré l'importance. Ce contrôle n'a pas lieu pour des raisons théoriques et pratiques.

Sur le plan théorique en effet les organicistes qui récusent les variables sociologiques n'estiment pas nécessaire de les contrôler et, réciproquement, on trouve peu d'auteurs qui, faisant reposer leur expérimentation sur des catégories sociologiques, éprouvent le besoin de contrôler des variables biologiques. La séparation des savoirs est telle que dans les recherches portant sur les mauvais lecteurs les variables scolaires ne sont pratiquement jamais contrôlées, tandis que dans les recherches de type scolaire

les variables psychologiques relatives aux élèves ne sont guère prises en compte. Le rejet réciproque ou à tout le moins l'ignorance des uns par les autres conduit donc à des appariements toujours contestables.

Mais même dans le cas où il n'y a pas rejet a priori des variables provenant d'une autre conception théorique, des raisons que l'on peut supposer d'ordre pratique font que les appariements sont incomplets. On a, par exemple au chapitre 2, remarqué que si des cognitivistes comme Gibson et Levin (1975) , Guthrie et Tyler (1978) ou Vernon (1977, 1979) reconnaissent que les difficultés d'apprentissage de la lecture peuvent provenir de facteurs non cognitifs, il n'en demeure pas moins vrai que ces facteurs non cognitifs, tels qu'évoqués aux chapitre 3, 4 et 5, ne sont presque jamais contrôlés dans les expériences cognitivistes. Est-il malveillant de penser qu'une certaine sous-estimation de l'importance réelle des variables provenant des autres conceptions théoriques vient ici réduire le sentiment de culpabilité qu'éprouve le chercheur à déroger ainsi à la règle ?

La réalité est que plus le nombre de variables contrôlées croît, plus le nombre de sujets répondant aux critères décroît.

De ceci résulte que pour réaliser la moindre expérience selon la règle une énorme population de départ serait nécessaire. Pris entre les exigences de coût et de contraintes méthodologiques, les chercheurs sont amenés à céder sur les secondes faute de pouvoir satisfaire aux premières.

C'est ainsi par exemple que l'on devrait s'attendre à ce que, partant de la définition classique de la dyslexie - selon laquelle celle-ci ne résulte pas de facteurs scolaires, cognitifs ou sociaux (Critchley, 1974, 44), les nombreuses recherches s'en réclamant procèdent à un contrôle de ces facteurs. En fait, une recherche, récente, tire son originalité d'être la seule à procéder à une application stricte de la définition en comparant deux groupes de mauvais lecteurs dont le groupe expérimental dit "dyslexique" ne présente aucun des problèmes ci-dessus, à la différence de l'autre groupe de mauvais lecteurs pour lequel ces facteurs peuvent avoir joué un rôle (Taylor, Satz, Friel, 1979).

Mais la difficulté n'est pas due uniquement aux oppositions et aux questions de coût. Elle comporte également une dimension qui renvoie aux problèmes de causalité. C'est ainsi que Valtin

(1980) défend l'idée qu'un certain nombre de résultats contradictoires sont à imputer aux variations des critères d'appariement d'un auteur à l'autre. Le Q.I par exemple, est parfois contrôlé et parfois ne l'est pas. On sait par ailleurs qu'il est corrélé au milieu social. Il est dès lors possible de supposer que le fait de le contrôler en éliminant les sujets ayant un Q.I faible a pour effet subreptice d'éliminer une majorité de sujets de milieu social défavorisé. Il n'y a dès lors pas lieu de s'étonner que les résultats obtenus avec un échantillon ainsi sélectionné par le Q.I et le milieu social différent de ceux obtenus avec un échantillon dont le Q.I et le milieu social ont une plus grande variance.

La méthode des groupes contrastés se justifie pleinement dans un modèle causal où l'indépendance des variables est la règle générale. Dans le cas d'un modèle causal où l'interrelation des variables est le principe de base, le contrôle des variables pose des problèmes plus délicats. L'existence d'effets secondaires possibles lors du contrôle d'une variable par suite des relations qu'elle entretient avec les autres variables du réseau oblige en effet à prendre toujours en considération les relations qu'elle entretient (interrelations) ou n'entretient pas (indépendance) avec les autres variables du réseau.

Ainsi donc quand l'appariement n'est pas assez strict, que ceci soit dû à des raisons théoriques ou économiques, on sait mal ce que l'on mesure. Quand, par contre, un appariement sévère est réalisé, on court le risque de provoquer des effets seconds qui font obstacle à la généralisation des conclusions. La méthode des groupes contrastés n'est donc pas pleinement satisfaisante. On ne peut formuler de conclusions définitives sur les seuls résultats qu'elle procure.

Une démarche voisine de la précédente repose sur l'usage de corrélations. Plutôt que de dichotomiser la population en deux groupes que l'on comparera on préfère maintenant prendre un échantillon tout venant et se donner pour cet échantillon deux mesures, une valeur en lecture et une valeur dans la dimension jugée pertinente. La présence de corrélations significatives entre la lecture et cette dimension pourra alors être considérée comme une preuve du rôle causal que joue cette dimension dans l'acquisition de la lecture.

Ici aussi l'utilisation en termes de causalité de ce qui n'est, en toute rigueur, qu'un fait à analyser, n'est pas justifiée.

Les différences, comme les corrélations, sont des indications qui ne se suffisent pas à elles-mêmes. Elles ne peuvent à elles seules, permettre l'affirmation d'une relation causale.

Des publication récentes reposent sur l'analyse mathématique des corrélations entre plusieurs variables (pour une revue de question voir Bentler, 1980). Ces méthodes connues antérieurement des sociologues (Boudon, 1970) ont été récemment employées dans quelques recherches de psychologie de l'éducation.

Comparées aux méthodes traditionnelles que nous venons d'évoquer, les méthodes de régression semblent permettre de couper court aux difficultés de tous ordres que rencontrent les chercheurs à travailler sur des variables isolées. La possibilité d'étudier simultanément les interrelations d'un groupe de variables paraît particulièrement bien adaptée à l'objet examiné ici.

On a vu au chapitre 3 deux exemples d'utilisation de méthodes de régression hiérarchique pour l'analyse des relations entre variables sociales, éducatives-familiales et scolaires d'un échantillon d'enfants examinés à plusieurs années d'intervalle (Aubret, Bony, 1981), ou subdivisé en trois sous-échantillons sur la base de ses résultats en lecture (Fotheringham et Creal, 1980).

L'analyse des pistes causales (path analysis) a été utilisée en Suisse dans un cadre sociologique "Inégalité, inégalités" (Girod, 1977) et en Belgique par Pourtois pour savoir "Comment les mères enseignent à leur enfant" (1979). Elle apparaît, suivant Pourtois, comme une méthode de vérification correspondant à un modèle causal complexe et évitant les difficultés des méthodes traditionnelles :

> "L'analyse des pistes n'est pas une méthode qui permet de découvrir des causes. Il s'agit d'une méthode que l'on applique à un modèle causal élaboré par le chercheur sur la base de ses connaissances et au départ de considérations théoriques... lorsque les résultats sont connus, le chercheur se trouve dans une position plus aisée pour soutenir ou réfuter son modèle théorique". (Pourtois, 1979, 83-84).

Les conditions propres à ce type de modèles limitent néanmoins leur possibilité d'application comme l'indique Lautrey (1980, 233).

Compte-tenu des insuffisances ou des limites des méthodes utilisées ou utilisables, le peu d'usage qui est fait dans le domaine de la lecture de méthodes pourtant classiques en psychologie est étonnant. Le sous-emploi de la méthode longitudinale est frappant.

Les études prédictives consistent à effectuer sur un échantillon unique une corrélation du type "avant-après" par rapport à un évènement qui est l'enseignement de la lecture. Le fait de calculer une corrélation entre les résultats dans une tâche passée généralement en début de 1° année et les résultats dans un test de lecture passé généralement en fin de 1° année est la forme la plus fruste de la méthode longitudinale. C'est une variante avec intervalle temporel de la méthode simple des corrélations. Elle présente donc les insuffisances de celle-ci. Cette méthode qui ne demande pourtant que deux saisies d'information séparées par un intervalle de moins d'un an est pourtant peu utilisée. Les études prédictives réalisées apparaissent en effet beaucoup moins nombreuses que celles comparant des groupes contrastés ou calculant des corrélations sans intervalle temporel. Quand de telles études sont mises sur pied,c'est d'ailleurs davantage dans une perspective utilitaire, de construction de test par exemple, que dans une perspective de recherche explicative.

Les travaux appliquant une méthode génétique intensive, c'est-à-dire recueillant des informations diversifiées à plusieurs reprises au cours de la première année d'enseignement par exemple, sont pratiquement inexistantes.

A cette méthode Lautrey objecte, à juste titre, que :

> "...si la relation causale implique l'antériorité temporelle, la réciproque n'est pas vraie".
> (Lautrey, 1980, 33).

Le fait qu'un évènement en précède un autre n'est assurément pas suffisant pour affirmer que le premier est condition d'apparition du second. C'est dire que la méthode longitudinale, comme les méthodes évoquées jusqu'ici, ne suffit pas à elle seule à établir des relations de cause à effet. Ce n'est cependant pas une raison suffisante pour se priver des avantages qu'elle procure.

L'apprentissage de la lecture a pour caractéristique par rapport aux phénomènes auxquels on le compare souvent, comme celui de la langue parlée ou de l'intelligence par exemple, d'être un apprentissage court si l'on admet que l'essentiel se joue au cours de la première année d'enseignement. Cette brièveté, avec

la facilité d'emprise qui en résulte, en fait un objet exceptionnellement propice à une étude longitudinale.

Sur des problèmes plus précis et persistants, comme celui des méthodes de lecture, on peut penser que c'est faute d'une perspective temporelle suffisamment étendue que la recherche piétine. Pour pouvoir dissocier ce qui revient aux mérites d'une méthode nouvelle et à la mobilisation énergétique qu'elle provoque, il paraît indispensable d'effectuer la comparaison entre la méthode nouvelle et la méthode traditionnelle plusieurs années de suite avec les mêmes maîtres afin de pouvoir observer l'éventuelle diminution de l'écart initial.

Que la méthode longitudinale soit employée de manière ponctuelle ou intensive, et que l'élément temporel durable soit l'enfant ou le maître, il paraît de toute façon dommageable au progrès des connaissances qu'elle retienne aussi peu l'intérêt des chercheurs.

La méthode expérimentale est également négligée si on entend par "méthode expérimentale" le fait d'intervenir sur les comportements afin de les modifier, cette modification étant le critère qui permet au chercheur de valider son hypothèse.

Si l'intervention concerne l'enfant, on est en présence d'une variante de ce que l'on appelle "méthode d'apprentissage" en psychologie expérimentale. L'intérêt de cette méthode est particulièrement perceptible dans le cas où l'on soupçonne que les difficultés d'apprentissage de la lecture proviennent d'un dysfonctionnement cognitif ou affectif. Dans ce cas en effet une des façons de vérifier le bien-fondé de cette hypothèse consiste à entraîner le mécanisme supposé défaillant. Si l'entraînement ainsi réalisé a pour effet une amélioration du comportement lexique de l'enfant,on peut considérer que ce mécanisme joue bien le rôle que lui confère l'analyse théorique.

On doit en partie à l'utilisation de cette méthode l'abandon de l'hypothèse du déficit perceptif découlant des positions d'Orton (1937), Bender (1938) et Frostig (1963). La réalisation en effet de progrès sur le plan perceptif consécutifs à un entraînement spécifique dans des tâches opérationnalisant les hypothèses des auteurs ne s'accompagne pas de progrès sensibles en lecture (Karlin, 1980 ; Vellutino et al., 1977 ; Williams, 1977).

Sheirer et Kraut (1979), dans une revue de travaux consacrée à la réussite scolaire en relation avec le concept de soi, indiquent

que les tentatives de modification du concept de soi par ce type d'intervention n'ont pas eu d'effet concluant sur les résultats académiques, ce qui amène à envisager de manière plus complexe les relations entre ces deux variables.

Si l'intervention porte sur le maître et non plus sur l'enfant, elle constitue également un moyen de vérifier si tel ou tel comportement pédagogique a l'effet supposé sur les résultats en lecture des enfants. L'expérience d'Anderson et al.,(1979) au cours de laquelle les maîtres d'un échantillon expérimental conforment leurs comportements pédagogiques aux indications fournies par les expérimentateurs illustre un exemple d'intervention de ce type. La comparaison des résultats en lecture des enfants des classes expérimentales à ceux des classes témoin constitue le moyen de vérifier si les comportements prescrits ont bien l'efficacité supposée par la théorie.

Notons que le protocole de cette expérience diffère sur deux points de celui des expériences comparant des méthodes de lecture : d'une part la comparaison porte ici sur des comportements pédagogiques précis et non pas sur une variable "méthode"

indifférenciée et elle comporte, d'autre part, un dispositif d'observation longitudinale intensive et non pas des mesures ponctuelles. Elle ne tombe donc pas sous le coup des critiques faites plus haut au protocole classique des expériences comparant des méthodes de lecture.

La méthode expérimentale, entendue maintenant au sens de reproduction en laboratoire de tel ou tel aspect jugé important, et ce afin de pouvoir l'étudier à loisir, est très peu développée elle aussi. De l'intérêt que pourrait présenter ce passage du terrain au laboratoire deux expériences apportent le témoignage. Toutes deux utilisent la possibilité qu'offre la manipulation des graphèmes.

L'expérience la plus souvent citée dans la littérature est celle de Rozin, Poritski et Sotsky (1971). Les auteurs entreprennent avec un groupe expérimental composé d'enfants en situation d'échec dans l'apprentissage de la lecture un enseignement des caractères chinois tel que chaque couple à apprendre est formé d'un caractère chinois et du mot qui, dans la langue parlée des petits américains sujets de l'expérience, en exprime le sens. Le groupe témoin bénéficie, parallèlement au groupe expérimental,

d'un enseignement de soutien des relations grapho-phonétiques de l'anglais. Les résultats montrent que les acquisitions réalisées par le groupe expérimental sont nettement supérieures à celles réalisées par le groupe témoin, ce qui permet de conclure, contrairement aux affirmations défaitistes courantes, que les mauvais lecteurs ont de réelles capacités d'apprentissage, mais que celles-ci n'apparaissent que si le matériau est enseigné de manière signifiante.

L'expérience réalisée par Ferguson (1975) en Angleterre a la forme d'une étude prédictive classique comportant 14 tâches. Elle se singularise toutefois par le fait que l'une de ces tâches consiste en un apprentissage de laboratoire. Pour cet apprentissage, le matériel est constitué d'un ensemble de couples formés d'un pictogramme ou d'un idéogramme fabriqué au départ par le chercheur et auquel l'enfant doit associer un mot défini de la langue parlée.

Les corrélations calculées un an plus tard entre chaque prédicteur et la lecture montrent que la tâche la plus prédictive est l'apprentissage réalisé. La description clinique même qu'effectue l'auteur des comportements des enfants lors de cet apprentissage évoque fortement les comportements des enfants en difficulté

dans une situation de lecture conventionnelle.

Les expériences de Rozin et al. (1971) et de Ferguson (1975) reposent sur une analyse associationniste de la langue qui doit sans doute beaucoup au paradigme expérimental de l'apprentissage de couples associés. Dans ces deux expériences la syntaxe est celle de la langue parlée, mais le chercheur intéressé par le rôle de la syntaxe pourrait également manipuler celle-ci dans la voie ouverte par Braine (1963) pour l'étude de l'acquisition de la langue parlée. Le développement de la "lecture expérimentale" apparaît donc offrir des possibilités peu explorées de recherche.

Les différentes méthodes évoquées présentent toutes, on l'a vu, des difficultés spécifiques. Les débats visant à affirmer la prééminence de telle ou telle méthode nous paraissent donc quelque peu vains. Partant de cette inévitable relativité, il paraît difficile qu'une méthode, quelle qu'elle soit, puisse à elle seule permettre de produire une conclusion irréfutable concernant les difficultés d'apprentissage de la lecture.

Il semble , par contre, qu'une conclusion obtenue par une méthode et confirmée par une autre méthode gagne en validité.

Généralisant ceci sous forme de principe on en arrive à la position qu'une proposition formulée dans ce champ a d'autant plus de chance d'être vraie qu'un plus grand nombre de méthodes a échoué à l'infirmer. Ce n'est, nous semble-t-il, qu'au prix certes élevé d'une démarche pluri-méthodologique que la construction d'un savoir solide est possible dans ce domaine.

## 4.LES PERSPECTIVES : ENONCE DE PRINCIPES.

L'examen des travaux consacrés aux difficultés d'apprentissage de la lecture nous a montré que les recherches sont le plus souvent orientées vers l'identification d'un déficit de l'enfant, que ce déficit soit d'origine organique (chapitre 1), cognitive (chapitre 2), socio-affective (chapitre 3) ou socio-familiale (chapitre 4). Quatre chapitres nous ont été nécessaires pour présenter et discuter les conceptions répondant à ce type d'orientation, contre un seul orienté vers des facteurs extérieurs à l'enfant. Cette orientation massive des recherches vers l'enfant fait problème.

4.1.Principe de non centration sur l'enfant.

Un premier principe susceptible de permettre à la recherche de sortir de ses impasses actuelles est alors d'abandonner l'espoir de trouver en l'enfant et en l'enfant seulement la raison des difficultés qu'il rencontre à apprendre à lire pour considérer plutôt que, dans la majorité des cas, les difficultés d'apprentissage de la lecture ne sont pas imputables uniquement à l'enfant.

Il existe peu de recherches tentant de démontrer que les seuls facteurs propres à l'enfant ne suffisent généralement pas à expliquer les difficultés d'apprentissage de la lecture. Quelques données confortent néanmoins l'idée que les facteurs dits d'échec peuvent ne pas se révéler tels si l'on prend en considération l'efficacité possible des facteurs scolaires.

On a vu plus haut que dans l'expérience de Rozin et al. (1971) des mauvais lecteurs s'avèrent en mesure d'apprendre à lire un matériel directement significatif, démontrant ce faisant que les incapacités cognitives globales qui leur étaient prêtées ne peuvent être retenues.

Si l'on considère le problème des déficits cognitifs, quelques travaux portant sur des enfants caractérisés comme débiles intéressent notre propos. Queruel(1965) conclut ainsi une recherche effectuée sur un échantillon de 165 débiles moyens :

> "Cette enquête prouve indiscutablement que tous les enfants d'âge scolaire, classés dans la catégorie des débiles mentaux moyens, peuvent non seulement apprendre à lire, mais encore se servir efficacement dans les actes de la vie courante de cet outil intellectuel qu'est le langage écrit. Cet apprentissage peut être mené à son terme entre 10 et 13 ans pour la grande majorité d'entre eux". (Queruel, 1965, 15).

Lefavrais (1979, 178-182) montre également que la débilité ne constitue pas un obstacle infranchissable à l'acquisition de la lecture : dans sa recherche, sur les 168 élèves reconnus déficients en lecture qui atteignent le critère d'apprentissage, 78,5% ont en effet un Q.I inférieur à 100. Comme Queruel cet apprentissage n'est cependant considéré comme réalisé qu'à un âge supérieur à l'âge scolaire normal.

De très graves perturbations de la personnalité ne paraissent pas davantage en mesure d'empêcher l'enfant d'accéder à la lecture si l'on en juge par le témoignage de Ropert (1980) sur les résultats qu'elle a obtenus en hôpital psychiatrique.

La pesante relation qui unit l'origine sociale et les difficultés dans l'apprentissage de la lecture est à son tour battue en brèche par plusieurs travaux.

Aux Etats-Unis, Weber (1973) fait l'analyse de quatre écoles de ghetto dont les résultats en lecture des élèves parviennent au niveau des normes nationales. On trouve aussi dans Brookover (1981) le compte rendu d'une étude de ce type portant sur huit écoles urbaines de différents Etats américains dont les résultats scolaires sont exceptionnels. Plusieurs auteurs font également état du succès des réalisations pédagogiques de Moore dans des ghettos noirs (voir R. Cohen, 1977, 41-51). Les évaluations en lecture de certains programmes compensatoires mis en place au niveau primaire, les programmes behavioristes de Bereiter et Engelman notamment, expriment une nette diminution des difficultés d'apprentissage chez les enfants qui en font l'objet (Abelson, 1974 ; voir R. Cohen, 1977, 52-62 et Van Dromme, 1979).

Le caractère tout relatif des différences entre milieux sociaux apparaît aussi dans l'évaluation faite au Canada par Downing et Olilla (1977) de la prélecture de 787 enfants répartis en trois milieux sociaux. On relève dans celle-ci que les différences manifestes selon le niveau social dans le test initial n'apparaissent plus lors du retest. L'étude ne comporte aucune intervention de nature pédagogique entre les deux sessions de test.

Cecchini et Tonucci (voir Perret-Clermont, 1979, 16-20) poursuivent depuis plusieurs années en Italie des recherches pédagogiques auprès d'enfants de milieu défavorisé. Les premières évaluations portant sur le langage écrit montrent une supériorité des enfants des programmes expérimentaux sur les enfants des programmes traditionnels. Les écarts dans des tâches cognitives (piagétiennes notamment) et perceptives entre les enfants pris en charge et des enfants de milieu favorisé vont en diminuant du début de la 1° année à la fin de la 2° année.

Sur le plan strict de la lecture,nous avons nous-même réalisé une recherche-action pédagogique en Israël dans deux C.P au recrutement social très modeste (Fijalkow, 1979). L'objectif fixé à

celle-ci, l'acquisition par tous les élèves d'un savoir-lire-écrire jugé satisfaisant, témoigne de ce que, pour les enfants de milieu défavorisé, et suivant la formule du CRESAS (1981) "l'échec scolaire n'est pas une fatalité".

Le fait enfin que des échantillons de mauvais lecteurs revus à l'âge adulte manifestent avoir acquis la maîtrise de la lecture, même si leur orthographe demeure défaillante (Owen et al. 1971 ; Rutter, 1978) confirme, sous une forme plus globale, qu'il serait erroné de considérer les difficultés d'apprentissage de la lecture sous le seul éclairage des caractéristiques de l'enfant.

Les exemples rapportés ci-dessus montrent en effet que, dans des conditions éducatives favorables, des enfants dits "dyslexiques" "débiles", "fous" ou "handicapés socio-culturels" réussissent à apprendre à lire. L'organicisme ou le psychologisme naissent de la non prise en considération de ces conditions.

A l'attitude consistant à chercher en l'enfant un déficit ou un handicap d'où procèdent les difficultés d'apprentissage de

la lecture,il paraît préférable de substituer l'attitude consistant à considérer qu'il est des enfants qui sont différents relativement à l'apprentissage de la lecture et que ces différences ne deviennent inégalités que suivant une pédagogie déterminée mais pourraient ne pas évoluer de cette façon suivant une autre pédagogie.

Le fait de poser pour principe destiné à vivifier la recherche que, dans la plupart des cas, d'autres facteurs que les caractéristiques propres de l'enfant interviennent pour expliquer les difficultés qu'il rencontre à apprendre à lire, n'interdit néanmoins pas de penser qu'il existe des cas où un très lourd déficit, de quelque nature ou origine qu'il soit, suffise à lui seul à rendre compte des problèmes rencontrés.

Il est vraisemblable que, en fait sinon en droit, c'est-à-dire dans les conditions ordinaires de vie et non dans les conditions virtuelles possibles, aux valeurs extrêmes de certains variables correspond une forte probabilité de difficultés d'apprentissage de la lecture. Il serait souhaitable ici de faire usage de la notion de "niveau-seuil".

Cette notion est utilisée par divers auteurs, à propos de la relation entre milieu social et réussite scolaire :

> "...les conditions matérielles de vie ne jouent qu'en deçà d'un certain seuil". (Gilly, 1969, 13),

Vie sociale et développement :

> "Un niveau minimal d'expériences d'interactions verbales et sociales semble être suffisant pour le développement des opérations logiques, tandis que les conduites de prise de rôle nécessitent probablement un niveau plus élevé". (Hollos, 1975, 648).

ou l'ensemble de ces facteurs

> "...l'hypothèse du déficit n'est peut-être pas à rejeter totalement. Mais elle ne concernerait que des populations restreintes, soit très défavorisées au plan économique et culturel, soit pathologiques". (Moscato et Wittwer, 1978, 117).

La notion de niveau-seuil pourrait être utilisée pour la plupart des facteurs qui se sont avérés avoir quelque relation

avec la lecture. En complément donc du principe posé plus haut pour la majorité des mauvais lecteurs, on peut dire que pour une minorité de ceux-ci le fait de se situer en deçà du niveau seuil de telle ou telle variable organique, cognitive, affective ou sociale, constitue pour le sujet une forte probabilité de difficultés dans l'apprentissage de la lecture, dans le cas où des variables éducatives ne viennent pas agir en sens opposé.

4.2.Principe de non centration sur l'école.

Les impasses auxquelles conduit une recherche exclusivement centrée sur l'enfant peuvent amener à emprunter la voie explicative parallèle qui est celle de l'école. La tentation est forte d'adopter la position qui attribue à l'école seulement la responsabilité du problème.

Le principe à énoncer alors est que, tout comme pour l'enfant, dans la plupart des cas, l'école ne peut être tenue pour seule responsable des difficultés d'apprentissage de la lecture. Tenter d'expliquer les difficultés par les seuls facteurs scolaires nous paraît une tentative vouée à l'échec dans la mesure où

elle ne tient pas compte des caractéristiques des sujets auxquels s'adresse l'enseignement.

Le risque afférent à une telle tentative est soit celui du sociologisme ne prenant en compte que l'institution dans une ignorance totale des sujets, soit du pédagogisme c'est-à-dire d'un activisme professionnel maximisant le rôle de l'action pédagogique et négligeant l'école en tant qu'institution.

Un tel principe n'a cependant qu'une valeur statistique. On ne peut en effet exclure que, dans quelques cas, des facteurs scolaires suffisent à expliquer les difficultés d'apprentissage de la lecture. De tels cas doivent cependant être considérés comme exceptionnels, tout comme doivent être considérés comme exceptionnels les cas où des déficits enfantins empêchent un apprentissage réussi de la lecture.

L'utilisation ici aussi de la notion de niveau-seuil paraît souhaitable. On peut imaginer qu'existent une méthode de lecture aberrante et/ou une méthode d'enseignement productrice d'échecs et/ou des comportements pédagogiques inefficaces et/ou

mettre en cause l'inexpérience du maître et/ou ses attentes médiocres. Les circonstances où des variables pédagogiques infra-liminaires suffisent à expliquer les difficultés d'apprentissage de la lecture ne sauraient être que rarissimes.

4.3Principe d'intégration

Les recherches effectuées tantôt sur l'enfant tantôt sur l'école ne permettent donc pas à elles seules d'expliquer les difficultés d'apprentissage de la lecture. La question se pose alors du sort que la recherche à venir peut réserver aux facteurs mis à jour par les recherches réalisées.

Les insuffisances de celles-ci pourraient conduire à une attitude de rejet ou de sélection. Ni l'une ni l'autre ne nous paraît souhaitable. Les conditions épistémologiques (modèles de causalité) et méthodologiques dans lesquelles ont été réalisées les recherches sont telles en effet qu'il serait aventureux de considérer telle variable comme inopérante et telle autre comme opérante. La lecture de travaux réalisés le plus souvent dans une perspective uni-factorielle n'est guère concluante. L'acceptation ou le refus ne sont donc pas de mise mais plutôt la reprise

dans des conditions différentes. Le troisième principe qui nous paraît donc susceptible d'inspirer les recherches à venir est donc un principe d'intégration des recherches passées dans les recherches à venir.

De la multitude des travaux effectués ressortent à tout le moins un certain nombre de facteurs d'origines théoriques diverses qui, s'ils ont échoué à rendre compte à eux seuls des difficultés d'apprentissage de la lecture, n'ont cependant pas à disparaître du champ de la recherche. Leur intégration dans des paradigmes de recherche inspirés par une représentation plus complexe de la causalité devrait se révéler bénéfique au progrès des connaissances.

La recherche sur les difficultés d'apprentissage de la lecture comporte à ce jour assez de données issues d'horizons assez diversifiés pour qu'on puisse penser que le temps est venu de procéder à une concertation. Chaque conception dispose d'arguments suffisants pour convaincre du bien-fondé de la dimension qu'elle valorise mais présente à la fois trop de limitations pour pouvoir prétendre résoudre seule le problème posé.

La compétition impitoyable, aussi bien que la coexistence pacifique comprise comme repliement jaloux sur son domaine propre dans l'ignorance des travaux effectués par ailleurs, devraient donc faire place à des recherches intégratives capables de dépasser le statu quo. Il serait socialement naïf de sous-estimer les obstacles qui se dressent devant cette perspective, mais tout autant épistémologiquement naïf de n'en pas affirmer la nécessité.

Une telle exigence n'est d'ailleurs pas spécifique de ce champ de recherches. Elle apparaît, exprimée par Bourdieu, au sujet de la sociologie :

> "On ne peut faire avancer la science, en plus d'un cas, qu'à condition de faire communiquer des théories opposées, qui se sont souvent constituées les unes contre les autres". (Bourdieu, 1980, 740).

4.4.Principe d'étude des interactions.

Refusant de centrer la recherche sur l'enfant ou sur l'école, tout en affirmant l'intérêt d'une attitude intégrative,

le quatrième principe, qui découle des trois précédents, consiste à préconiser des recherches dans lesquelles seraient examinés simultanément des facteurs propres à l'enfant et des facteurs propres à l'école.

Il s'agit donc de remplacer une logique du "ou" par une logique du "et", dans l'analyse théorique et dans la construction des plans de recherche. Ainsi doit-on pouvoir éviter l'erreur qui consiste à vouloir expliquer les difficultés d'apprentissage de la lecture sans prendre en considération les conditions dans lesquelles s'est déroulée la scolarité, ou l'erreur inverse qui consiste à charger l'école de tous les problèmes sans tenir compte de l'état de l'enfant au moment où a lieu l'enseignement. La reconnaissance du fait qu'il existe deux types de variables qui, dans la quasi-totalité des cas, interviennent conjointement dans la détermination des difficultés d'apprentissage de la lecture constitue, nous semble-t-il, le principe dont l'application est susceptible de permettre le passage à des recherches de "deuxième génération".

Ce qui est préconisé ici est de cesser de poser le problème en termes d'alternative pour tenter de le penser au pluriel.

Précisons encore qu'il ne s'agit pas en l'occurence d'adopter une conception additive consistant à considérer que les difficultés d'apprentissage de la lecture surviennent si l'enfant présente un point de fragilité et si l'école a de son côté quelque insuffisance. Ce n'est pas de l'hypothèse que les difficultés d'apprentissage de la lecture procèdent d'un cumul de conditions défavorables que peut sortir un progrès des connaissances.

Celui-ci nous paraît davantage assuré si les recherches adoptent une conception multiplicative, c'est-à-dire partent du principe que le noeud du problème se trouve dans les interactions enfant-école plutôt que dans un terme ou dans l'autre, voire dans l'addition des deux.

Une telle conception revient donc à rejeter aussi bien le principe que l'enfant n'est pas adapté à l'école que celui selon lequel l'école n'est pas adaptée à l'enfant. Le principe préconisé, qui permet de définir une tierce conception, est que les difficultés d'apprentissage de la lecture se produisent chaque fois que l'enfant n'est pas adapté à l'école <u>telle qu'elle est généralement</u> ou, si l'on préfère, que l'école n'est pas adaptée à certaines catégories d'enfants <u>tels qu'ils sont généralement.</u>

La recherche inspirée par un tel principe a alors pour objet de définir les cas d'inadaptation, à partir des différentes variables léguées par les travaux antérieurs. Ces cas constituent des situations définies à la fois en termes de variables propres à l'enfant et de variables scolaires. La tâche de la recherche est d'identifier non plus les facteurs responsables des phénomènes étudiés mais, dans l'ensemble des situations possibles, les combinaisons de facteurs où les problèmes apparaissent.

Une telle position, plurielle parce qu'elle considère qu'il existe, le plus souvent, des conditions propres à l'enfant et des conditions propres à l'école dont la rencontre est génératrice de difficultés, présente aussi l'avantage de poser le problème sous forme objective plutôt que normative. Le fait de chercher à identifier les situations dans lesquelles se produisent les difficultés d'apprentissage de la lecture en définissant ces situations comme le lieu de rencontre de variables propres à l'enfant et de variables propres à l'école évite de mettre en cause l'enfant, dit "inadapté à l'école", aussi bien que de mettre en cause l'école, dite "inadaptée à l'enfant", c'est-à-dire de poser l'un comme norme et l'autre comme déviance.

On peut prendre pour exemple des changements consécutifs à l'adoption de ce principe mettant l'accent sur les interactions enfant-école le cas des études prédictives. Dans l'état actuel de la recherche,les résultats dans l'apprentissage de la lecture sont prédits sur la base de tests de prélecture passés par l'enfant avant tout enseignement systématique. La prédiction repose donc entièrement sur l'enfant. Mais on pourrait fort bien, et de manière selon nous tout aussi efficace, tenter de prédire les résultats de l'enfant en se basant sur des variables scolaires relatives à sa classe d'accueil et donc extrinsèques à l'enfant (expérience pédagogique du maître, attentes de celui-ci, temps d'apprentissage scolaire, effectifs...). Le fait que les instruments prédictifs existant reposent exclusivement sur des variables intrinsèques à l'enfant témoigne du psychologisme qui domine ce champ et du peu d'importance attribué à la pédagogie.

L'adoption de la position que nous préconisons conduirait à la construction d'instruments mixtes en quelque sorte, composés de données provenant de l'enfant et de données provenant de l'école. De tels instruments, qui pourraient être à tout le moins élaborés par additivité des critères, répondraient encore mieux à nos attentes s'ils étaient construits sur une base multiplicative (les prédicteurs étant définis par le croisement de variables des deux types).

Revenant un instant sur le plan méthodologique examiné dans la partie 3 de ce chapitre, on peut ajouter que le principe ici analysé gagnerait moins à être traduit dans les études empiriques par un renforcement du contrôle des variables de l'un ou l'autre type que par des plans de recherche qui s'efforceraient de toujours comporter des variables de chacun des deux types distingués.

Le principe d'étude des interactions, sous sa forme réduite examinée jusqu'ici, préconise la réalisation de recherches dans lesquelles les difficultés d'apprentissage de la lecture sont étudiées en fonction de variables provenant des conceptions théoriques centrées sur l'enfant et des variables mises en évidence par les auteurs qui mettent l'accent sur l'école. C'est ce type de combinaison de facteurs qui, selon nous, devrait se révéler le plus heuristique. Il n'est cependant pas le seul.

Sous sa forme générale, le principe des interactions, partant du postulat que le fait de travailler dans le cadre d'une seule conception théorique constitue aujourd'hui une des limites majeures du progrès des connaissances, consiste donc à préconiser la mise en oeuvre de recherches dont les variables proviennent de conceptions

théoriques différentes. Le cas évoqué jusqu'ici apparaît donc comme un des cas appartenant à l'ensemble des possibles, un cas privilégié, pensons-nous, mais un cas parmi d'autres néanmoins.

4.5.Principe des contradictions

Passant du plan formel à celui du contenu, et mettant l'accent sur les interrelations enfant-école, nous proposons de prendre pour 5e principe que, le plus souvent, les difficultés d'apprentissage se produisent quand il y a conflit entre l'enfant et l'école ou, plus précisément entre telle caractéristique de l'enfant et telle caractéristique de l'école. Suivant ce principe, les difficultés d'apprentissage de la lecture sont la conséquence des contradictions enfant-école qui surviennent dans certaines combinaisons des deux types de variables.

Pour être plus précis et envisager le maximum de cas possibles, il faudrait être en mesure de spécifier les variables qui, pour chacun des deux types de variables en présence, sont susceptibles d'entrer en contradiction les unes avec les autres.

En ce qui concerne l'enfant, l'abondance des recherches effectuées permet d'énumérer quelques-uns des facteurs que leur fréquente association avec des difficultés d'apprentissage de la lecture permet de considérer comme des termes de la contradiction.

Le milieu social est assurément le plus important, que celui-ci s'exprime sous forme socio-professionnelle,ou sous forme géographique (Fijalkow et Préteur, à paraître; Kyostio, 1980).

L'ethnicité constitue un autre facteur. Les difficultés rencontrées aux Etats-Unis par les Noirs, les Mexicano-américains et d'autres minorités nationales sont connues (Jobert, 1978), de même qu'en France celles des enfants de travailleurs immigrés (voir par exemple L'orientation Scolaire et Professionnelle, 1980, 3), ou en Israël celles des communautés juives d'origine orientale (Bensimon-Donath, 1975). L'association fréquente des facteurs ethnicité et milieu social rend cependant difficile la dissociation des deux facteurs.

Un autre facteur, dont la présence apparaît d'autant plus que les difficultés sont grandes, est celui du sexe ou, plus précisément, le fait d'être un garçon.

L'âge enfin peut constituer un autre exemple de facteur à prendre en considération, s'il est vrai que dans le cadre scolaire les enfants les plus jeunes ont plus de peine à se rendre maîtres de la lecture. L'homogénéisation de l'âge du début de l'enseignement formel de la lecture est sans doute responsable du fait que l'on ne dispose que de peu d'études récentes à ce sujet.

Il est plus difficile de distinguer clairement quels sont les facteurs, qui, dans l'école, forment l'autre terme de la contradiction. Peu de travaux ont été consacrés à définir les facteurs qui sont associés aux difficultés d'apprentissage de la lecture. On peut certes penser à des facteurs comme l'inexpérience des maîtres, leur niveau d'attente, le temps de travail scolaire, mais ces facteurs répondent mal à notre position. Celle-ci consiste moins en effet à identifier des facteurs scolaires qui puissent être tenus pour responsables des difficultés d'apprentissage de la lecture qu'à mettre en évidence des facteurs, aussi neutres que le sont les facteurs propres à l'enfant, et qui se révèlent faire problème lorsqu'ils sont associés à certaines caractéristiques de l'enfant. Dans une telle analyse on ne considère donc pas

l'Enfant mais l'enfant de milieu ouvrier, le garçon etc, et pas davantage l'Ecole, mais telle ou telle caractéristique de celle-ci.

Deux cas limites s'imposent alors : quand certaines caractéristiques de l'enfant vont de pair avec certaines caractéristiques de l'école,l'apprentissage se déroule sans difficultés ; mais il est des cas où les caractéristiques de l'enfant ne s'accordent pas à certaines caractéristiques de l'école, alors surgissent les difficultés.

Une précision supplémentaire est à apporter au sujet des contradictions évoquées. Celles-ci sont à considérer comme de nature culturelle. Ce sont des conflits d'identité culturelle qui opposent tel enfant et telle école. Ceci présuppose, mais nous ne nous étendrons pas sur ce point, que chacune des variables énoncées pour l'enfant représente une des sous-cultures de la société globale et, du point de vue du sujet, un aspect de son identité. Chaque sous-culture se manifeste dans les conduites par un style culturel original.

La situation d'enseignement est, de son côté, également analysable en termes de sous-culture, d'identité et de style culturel. Les qualificatifs d'école "capitaliste" (Baudelot et Establet, 1971) ou "féminine" (Lee et Gropper, 1974) expriment un effort de théorisation de l'école en termes culturels qui va à l'encontre de la représentation de neutralité traditionnelle. Ces caractéristiques culturelles de l'école demeurent cependant mal définies. On peut supposer à tout le moins qu'aux caractéristiques des enfants éprouvant des difficultés correspondent des caractéristiques contradictoires de l'institution.

Suivant le principe énoncé, les difficultés d'apprentissage de la lecture apparaissent du fait des problèmes qu'éprouve l'enfant à se plier aux normes de l'institution. Ces problèmes naissent de la contradiction qu'éprouve l'enfant à se conduire suivant ce qu'il est, son "habitus culturel", et suivant ce que l'institution lui demande d'être. L'acceptation des normes de l'institution conduirait à un reniement de soi. Les refuser prend dès lors figure de défense de l'identité personnelle.

Ces conflits d'identité peuvent certes revêtir des degrés de gravité variable, suivant sans doute l'importance de la contradiction. Le cas des enfants tsiganes est à ce propos exemplaire. Dimas voit dans "l'analphabétisme des tsiganes américains un facteur de conservation de leur culture" (1974).

Le 5e principe que nous avons énoncé nous amène à considérer que les difficultés d'apprentissage de la lecture des enfants de milieu populaire, d'origine étrangère, des garçons, et des enfants jeunes procèdent pareillement d'une inadéquation entre ce que comporte cette caractéristique culturelle de l'enfant et les caractéristiques culturelles propres de l'institution scolaire.

Les conclusions de l'étude longitudinale de Mackler (1968) que rapportent Little et Smith (1971) sont intéressantes à indiquer ici. L'étude, conduite sur des enfants ayant réussi dans des écoles de ghetto et qui sont comparés à des enfants ayant obtenu des résultats moyen ou faible , met en évidence en effet que le succès est fonction

> "d'un comportement scolaire (ou social) tel qu'il fut acceptable",
> "[...] l'élève [...] a intériorisé le besoin de se comporter conformément à ce qui est demandé" (Little et Smith, 1971, 135).

L'adoption des normes culturelles de l'école par des enfants à haut risque d'échec paraît donc le plus sûr moyen d'éviter les conflits d'identité et de réussir, tandis que leur refus est source de difficultés. Le même type de conclusion apparaît dans Gilly (1980, 76-77 et 256-257).

Supposer que les contradictions enfant-école peuvent permettre d'expliquer la plupart des difficultés d'apprentissage de la lecture conduit à supposer également que l'adoption de ce principe permettrait de résoudre certaines des contradictions rencontrées par la recherche. Tel nous paraît être le cas en ce qui concerne la question de l'âge d'apprentissage.

La contradiction réside en ce qu'il est admis d'une part que l'enfant trop jeune éprouve des difficultés à apprendre à

lire et, d'autre part, que les apprentissages précoces sont couronnés de succès. Cette contradiction se résoud aisément si, au lieu de ne prendre en compte que les capacités d'apprentissage de l'enfant, on considère également les conditions d'apprentissage de celui-ci. On peut alors admettre que les caractéristiques culturelles d'un enfant jeune coïncident mal avec les caractéristiques culturelles de l'institution scolaire (exigences d'immobilité, d'attention prolongée, type de rapports interpersonnels ...), d'où résultent des difficultés d'apprentissage. Quand, par contre, le style culturel de l'enseignement est adapté au style culturel de l'enfant, ce qui paraît être le cas dans les expériences d'apprentissage précoce, l'apprentissage s'effectue sans difficultés. Bien des phénomènes généralement rapportés à la maturation peuvent s'expliquer de semblable façon.

L'identification de ces contradictions peut emprunter des voies différentes. La plus cartésienne est sans doute celle qui se propose d'identifier tour à tour les termes de la contradiction chez l'enfant et dans l'école, mais il n'est pas certain qu'elle soit la plus directe.

Considérant plutôt que la salle de classe constitue le lieu où se nouent les contradictions, et donc celui où se construisent les difficultés d'apprentissage de la lecture, il convient de se représenter ce qui s'y passe comme le lieu privilégié de la recherche. L'analyse des interactions en classe, compte tenu des caractéristiques des élèves et de celles de l'école, peut constituer la voie la plus heuristique.

C'est sur un postulat de ce type que s'élabore actuellement une "ethnographie de la lecture" (Mc Dermott, 1977) qui, au moyen d'une analyse minutieuse des communications en classe, tente d'aller au-delà de ce que peuvent apporter les mises en cause successives de l'enfant et de l'institution scolaire. Notons pour illustrer ceci que l'observation "microethnographique" de la participation en classe révèle une meilleure participation des élèves hawaïens aux activités scolaires de lecture si l'enseignant met en oeuvre une structure de communication conforme à celle qui prévaut dans la communauté actuelle d'origine des enfants. (Au et Mason, 1981).

## 4.6.Principe de secondarité

Le fait que la lecture occupe la majeure partie du temps de travail au C.P et que le niveau atteint en lecture par l'enfant préoccupe particulièrement parents et maîtres peut amener à penser que c'est la lecture qui est responsable des échecs scolaires. Ne lit-on pas, par exemple, sous la plume du CRESAS

> "A cause principalement de problèmes d'apprentissage de la lecture
> -en 1963, 29% des enfants redoublaient le C.P,
> -en 1968/69, 21% des enfants redoublaient le C.P". (CRESAS, 1981, 199).

Une formulation de ce type, limitée à elle-même, nous paraît dangereuse car elle laisse entendre que l'apprentissage de la lecture est un apprentissage dont les caractères spécifiques sont tels qu'ils font problème aux enfants.

Le fait que certaines de nos recherches portent précisément sur l'acte lexique (Fijalkow et al., 1980 ; Fijalkow, 1981 ) et sur l'apprentissage de la lecture (Downing et Fijalkow,

à paraître,; Fijalkow, 1980) montre bien que nous ne sous-estimons nullement la spécificité psycholinguistique de l'acte de lire et celle de son apprentissage. La lecture, en tant qu'apprentissage ou en tant que conduite n'a, selon nous, rien à envier à priori aux mathématiques pour ce qui est de la complexité des opérations cognitives qu'elle nécessite. La question n'est donc pas là.

Elle est de savoir s'il y a dans l'acte lexique quelque chose qui, sur le plan psycholinguistique ou cognitif, constitue un obstacle extrêmement difficile à franchir pour certains enfants. Notre réponse est, sur ce point, négative. C'est en ce sens qu'il faut entendre "secondarité". Comme Goodman (1972) et Smith (1978) par exemple, nous pensons qu'un enfant qui s'est montré capable de comprendre et de parler la langue orale de sa communauté possède les moyens psycholinguistiques et cognitifs de comprendre des messages écrits issus de la même langue. Les difficultés d'apprentissage de la lecture ne sont donc pas à imputer à la lecture elle-même mais aux conditions dans lesquelles l'enfant a à s'en rendre maître. Nous sommes dès lors renvoyés aux contradictions évoquées un peu plus haut, c'est-à-dire aux configurations enfant-école qui font problème.

Le "à cause" du CRESAS rapporté ci-dessus prend un autre sens si on le place au sein d'une structure causale dans les éléments antérieurs de laquelle interviennent les contradictions enfant-école. Il faut entendre alors qu'un niveau insuffisant de lecture constitue un critère de sanction scolaire, le redoublement en l'occurence. Mais, même ainsi compris, le "principalement" qui figure dans la citation nous rappelle utilement qu'il ne saurait être le seul. Qu'il soit le critère "principal" demanderait enfin à être établi par comparaison avec d'autres critères, ce qui constitue un autre problème.

Précisons qu'en énonçant un tel principe, nous ne faisons que prolonger, en mettant l'accent sur le pôle lecture, ce qui était énoncé dans le principe précédent, à savoir que l'origine première des difficultés d'apprentissage de la lecture se trouve dans les contradictions enfant-école. De ce principe préalable résulte donc que la lecture ne peut apparaître que comme un facteur secondaire.

De ce qu'il n'y a pas lieu de considérer la lecture comme "la cause" des difficultés d'apprentissage des enfants, les études récemment effectuées en France sur l'école maternelle

témoignent éloquemment. Les observations attentives de tous les auteurs ayant travaillé à ce niveau (Lurcat, 1976 ; Vasquez et al., 1978 ; B. Zazzo, 1978 ; Zoberman, Plaisance et Burguière, 1974) concordent pour montrer que, dans l'ensemble, les enfants en difficulté à l'école maternelle sont ceux qui seront en difficulté à l'école primaire lors de l'apprentissage de la lecture. Les caractéristiques de milieu social, ethnicité, sexe, âge, sont les mêmes. L'école maternelle c'est déjà l'école et c'est donc dans l'identification de ce qui fait contradiction entre l'enfant et l'école plutôt que dans les exigences spécifiques de l'apprentissage de l'acte de lire qu'il convient dès lors d'orienter les investigations.

Une autre façon de montrer que la spécificité de la lecture ne joue qu'un rôle somme toute mineur dans le déterminisme des difficultés qu'éprouvent les enfants à s'en rendre maîtres se trouve dans l'importante littérature consacrée aux différences inter-sexes.

On a vu (chapitre 1) que la proportion de garçons en difficultés dans l'apprentissage de la lecture va croissant au fur

et à mesure que l'on descend l'échelle scolaire. Simple tendance en prélecture et en lecture, cette proportion s'affirme si on considère la partie inférieure des populations tout venant, et elle devient considérable dans le cas des populations sélectionnées. Cette augmentation progressive paraît suspecte. Il est en effet difficile d'imaginer qu'elle reflète purement et simplement les résultats obtenus dans l'apprentissage de la lecture.

Sur un point plus précis, celui de la proportion de garçons dans la partie inférieure des populations tout venant et dans les populations sélectionnées, il y a également lieu de réfléchir. Si l'on trouvait en effet chez les mauvais lecteurs des populations tout venant une proportion de garçons semblable à celle que l'on observe dans les classes spéciales et dans les services cliniques, on pourrait en conclure qu'il n'existe pas d'autres facteurs de sélection de ces dernières que les difficultés d'apprentissage de la lecture, mais tel n'est pas le cas. Le fait que l'on trouve dans la partie inférieure des résultats en lecture de populations tout venant une moindre proportion de garçons que dans les populations sélectionnées amène à penser que

la lecture n'est pas le seul critère de recrutement de celles-ci.

Si l'on considère enfin la sur-représentation des garçons dans les populations sélectionnées, il paraît peu vraisemblable que celle-ci puisse s'expliquer par les seules difficultés d'apprentissage de la lecture.

Tout ceci amène à douter que les difficultés intrinsèques de l'apprentissage de la lecture puissent être tenues pour seules responsables des différences observées ici entre garçons et filles et conduit à supposer que, au-delà de la lecture, d'autres facteurs déterminants interviennent.

Un autre type d'information qu'apporte l'étude différentielle selon le sexe fait douter que la lecture suffise à expliquer les différences de réussite scolaire des garçons et des filles et constitue donc "la cause" première des difficultés d'apprentissage de la lecture. Il s'agit de la comparaison entre l'évaluation psychométrique de la lecture et l'évaluation subjective de celle-ci par les maîtres. L'étude de Preston (1979) montre en effet que

pour un échantillon de population tout venant l'estimation du niveau par les maîtres indique une différence significative en faveur des filles, alors même que l'épreuve objective conclut à l'absence de différence.

Dans la mesure où l'on accepte que le test de lecture représente la mesure la plus valide, le décalage observé avec l'évaluation subjective des maîtres indique que le jugement de ceux-ci sur le niveau de lecture de l'enfant comporte autre chose que ce qu'il se propose d'appréhender. On peut en inférer que les facteurs qui biaisent ici le jugement des maîtres interviennent également lors des décisions relatives au cursus scolaire des enfants. Il en est ainsi tout particulièrement s'il est fait appel à l'évaluation subjective par le maître du niveau de lecture de l'enfant.

Les études épidémiologiques à leur tour nous amènent à considérer avec beaucoup de prudence les inférences sur le rôle que joue la lecture dans les résultats de lecture à partir d'études menées sur des populations sélectionnées.

Ces études, pour la partie qui nous intéresse ici, portent sur la fréquence et la distribution en fonction de variables différentielles (âge, sexe, milieu social, pays...) des différents troubles traités dans les services cliniques.

De deux revues de question très générales de Eisenberg (1978) et Chiland (1979) ressortent un certain nombre de faits pertinents pour notre propos. Dans ces travaux en effet, la sur-représentation des garçons dans la population des consultations externes est un fait bien établi.

Aux Etats-Unis Eisenberg (1978) évalue à 71% le pourcentage des garçons de moins de 14 ans qui fréquentent ces services. De 14 à 18 ans les différences inter-sexe disparaissent. A partir de 18 ans elles s'inversent puisque le pourcentage de femmes s'élève alors à 58%.

Selon le même auteur, en Angleterre, le pourcentage de garçons traités pour des troubles du comportement ou de la conduite, ou pour des difficultés d'apprentissage ou des déviations du comportement (énurésie, encoprésie) varie entre 66 et 80%.

On n'observe pas de différence inter-sexe pour les troubles affectifs névrotiques mais la psychose infantile est 2 à 3 fois plus fréquente chez les garçons que chez les filles tant aux Etats-Unis qu'en Europe ou au Japon. De la même façon les enfants considérés comme retardés mentaux sont le plus souvent des garçons.

Eisenberg conclut donc à une

> "prédominance masculine des états neuro-psychiatriques les plus courants chez l'enfant (troubles de conduite, troubles d'apprentissage et déficiences développementales)" (Eisenberg, 1978, 347).

Chiland, s'appuyant sur des données d'enquêtes épidémiologiques effectuées en France, constate à son tour :

> "La nombre des garçons conduits en consultation psychiatrique l'emporte nettement sur celui des filles (un peu moins de deux tiers de garçons, un peu plus d'un tiers de filles) et il ne varie pratiquement pas d'une année

à l'autre. Malgré des différences entre les études, la tendance se renverse à partir de 15 ans, avec un excédent de femmes parmi les patients psychiatriques (Casadebaig et al., 1978). Sur une période de 15 ans actuellement dépouillée par nous (dossiers d'enfants ayant consulté au Centre Alfred Binet), nous avons trouvé 61.79% de garçons et 38.21% de filles. Sur une période de 6 ans dépouillée par Casadebaig et al., les chiffres étaient de 61% et 39%". (Chiland, 1979, 132).

La sur-représentation des garçons d'âge inférieur à 14 ou 15 ans dans les populations sélectionnées apparaît donc comme un fait très général puisqu'il est manifeste dans tous les pays industriels considérés et pour la majeure partie des troubles traités. Les travaux effectués en Suisse par Bettschart et al. (1978, 1980) le confirment une nouvelle fois.

Rapporté au problème qui nous préoccupe, ce fait nous invite à ne pas limiter à la lecture la recherche de l'origine de

la disproportion du nombre de garçons dans les classes spéciales et les consultations cliniques. Les données épidémiologiques consolident l'hypothèse que la lecture ne peut seule être tenue pour responsable ni de l'admission dans une classe spéciale ni de la consultation d'un service clinique et invite à penser que la lecture n'est que l'un des facteurs conduisant à la constitution de ces populations.

Le cas des populations sélectionnées offre encore matière à réflexion, en dehors de toute perspective différentielle de sexe. On peut à ce propos s'interroger sur la nature des critères selon lesquels elles ont été constituées. La question est, plus précisément, de savoir si les résultats obtenus dans l'apprentissage de la lecture jouent un rôle exclusif dans le processus de recrutement de ces populations. Deux types d'approche peuvent être envisagés pour répondre à cette question : l'analyse des textes réglementaires et l'observation des pratiques effectives.

La lecture des textes officiels qui, en France, définissent les critères d'orientation vers les classes spéciales de l'enseignement primaire ou des collèges montre que, s'il existe

une évaluation objective obligatoire du niveau intellectuel de l'enfant, les textes ne comportent absolument pas de mesure analogue pour ce qui est de son niveau de lecture. Il n'en va pas différemment des prises en charge cliniques.

Quant aux pratiques effectives,elles sont évidemment variables et si l'on peut avancer sans crainte que nombre de GAPP ou de CMPP font place à des évaluations objectives du niveau de lecture des enfants qui leur sont signalés, il ne fait guère de doute que, dans les travaux cliniques que présentent ces enfants, les difficultés en lecture ne sont que rarement exclusives voire primordiales.

A défaut de recherches empiriques sur le poids réel de la lecture dans la constitution de ces populations, on dispose d'une recherche de A. Simon (1968) et d'un rapport d'Inizan et Tastayre (1978, 46-48) sur les données recueillies par Gasparini (1973-74) relativement à la réussite comparée des garçons et des filles.

A. Simon (1968), dans le cadre d'une étude longitudinale du C.P au CM1 de 370 enfants, met en relation les résultats obtenus à des tests de niveau mental et les redoublements. Elle indique :

"En conclusion :

1° le rendement scolaire est lié au niveau mental, ce qui est bien connu des psychologues et des pédagogues,

2° mais, pour les garçons, un élément perturbateur (instabilité, "paresse", manque de patience ...) semble nécessiter un niveau intellectuel supérieur à la moyenne pour une progression scolaire normale,

3° les redoublants posent un problème psychologique particulier car leur niveau mental ne paraît pas seul en cause". (1968, 162).

Il y a donc lieu de penser que ce n'est pas dans la lecture seule qu'il convient de chercher l'origine des différences scolaires entre garçons et filles.

L'étude longitudinale de Gasparini (du C.P au CM1) de 44 enfants appartenant à un groupe scolaire implanté dans un milieu défavorisé fait apparaître que, à l'arrivée, 54% des filles contre

seulement 17% des garçons n'ont jamais redoublé de classe, et que si 28% des garçons ont redoublé au moins deux fois, ce total ne s'élève qu'à 15% pour les filles. Ainsi apparaît-il que les filles ont une meilleure réussite scolaire que les garçons.

On pourrait supposer que celle-ci repose sur des différences dans le niveau d'acquisition de la lecture. Les tests appliqués tout au long du cursus montrent qu'il n'en est rien : les différences entre garçons et filles en lecture ne sont jamais significatives. Il en est de même pour le calcul. La seule différence significative qui apparaisse concerne l'orthographe.

L'hypothèse que les ressources cognitives initiales soient responsables des différences observées à l'arrivée est également démentie par les faits puisque les résultats obtenus au départ à la NEMI et à la Batterie Prédictive de l'apprentissage de la lecture ne permettent pas de différencier les deux sexes.

L'étude de Gasparini renforce donc la position selon laquelle il convient de ne pas surestimer le rôle de la lecture dans l'échec scolaire en général et, peut-on penser, dans la sélection des enfants en difficulté scolaire.

Les Nord-américains, dont on connaît le souci d'objectivité et la place importante qu'occupe la mesure dans leurs pratiques , se trouvent pourtant dans une situation également confuse quant au problème du rôle de la lecture dans l'échec scolaire si l'on en juge par la teneur du débat actuel sur la différence entre "reading disability" et "learning disability" (voir par exemple Sawyer et Wilson, 1979 ; Harris, 1980).

Au travers en effet de discussions sur les critères permettant de différencier les enfants ayant des difficultés d'apprentissage en général des enfants ayant des difficultés en lecture uniquement, ou sur les rôles respectifs des différents intervenants, on perçoit la zone d'incertitude qui entoure l'identité véritable de populations institutionnellement étiquetées en termes de lecture. Il apparaît ainsi qu'en Amérique du Nord l'existence d'enfants qui ne seraient que de mauvais lecteurs n'est pas établie malgré l'usage répandu des tests de lecture, la présence de classes spéciales pour les mauvais lecteurs et la formation d'enseignants spécialisés dans les problèmes de lecture. La confusion relative de la partie avec le tout, les mauvais lecteurs avec les mauvais élèves, montre que la frontière qui sépare

les deux catégories est poreuse et ce fait à son tour rend peu crédible l'hypothèse que les difficultés rencontrées dans l'apprentissage de la lecture soient le seul facteur qui se trouve à l'origine de la sélection des élèves que l'on trouve dans l'enseignement spécialisé ou les consultations cliniques.

La centration exclusive sur la lecture est responsable par ailleurs du peu d'informations dont on dispose sur les autres apprentissages scolaires en début de scolarité, à commencer par celui des mathématiques. Il est cohérent avec ce qui précède de supposer que, dans l'ensemble, les élèves ayant des difficultés en calcul devraient être les mêmes que ceux éprouvant des difficultés en lecture. Tel est bien ce qui ressort des premières analyses effectuées sur les résultats en calcul et en lecture obtenus sur un échantillon de 330 élèves issus de 16 C.P (Fijalkow et Preteur, à paraître). Ceci ne met évidemment pas en doute l'éventualité de difficultés spécifiques mais fait apparaître celles-ci comme secondaires.

Formulé sous forme prospective, le principe selon lequel ce qui est déterminant dans les difficultés d'apprentissage de

la lecture ce sont les contradictions enfant-école et non pas la spécificité de l'objet étudié, conduit à prédire que si, dans un futur relevant sans doute de l'utopie, l'objet d'étude principal au C.P n'était plus la langue écrite mais les techniques audio-visuelles ou l'informatique, ce sont les mêmes élèves qui seraient en difficulté.

Remarquons enfin que l'énoncé d'un tel principe est plus proche de la tradition française que de la tradition anglo-saxonne. Confrontée aux difficultés scolaires des jeunes enfants, cette dernière met en effet beaucoup plus l'accent sur la spécificité de la lecture que ce n'est le cas dans la communauté francophone . On pense par exemple à la distinction aujourd'hui contestée mais institutionnelle de "Reading Disability" et de "Learning Disability" ou à l'existence des "Reading Clinics" et des "Reading Specialists" dont on ne trouve pas d'équivalents exacts dans les pays de tradition culturelle française.

4.7.Principe de continuité.

Face à la population scolaire, plusieurs attitudes sont possibles. L'une d'entre elles consiste à diviser la population

en deux catégories principales : celle des "dyslexiques"et celle des non dyslexiques. Les nombreuses études américaines qui reposent sur ce principe s'efforcent d'identifier ce qui caractérise en propre la sous-population dite "dyslexique".

Les difficultés rencontrées à mettre à jour ces caractéristiques des dits "dyslexiques" et, en particulier, les contradictions apparues d'une étude à l'autre, ont amené certains auteurs à se demander s'il n'y a pas lieu de distinguer deux types de mauvais lecteurs, les uns qui seraient de "vrais dyslexiques" et les autres non. L'étude minutieuse conduite par Taylor et al. (1979) en vue de vérifier la pertinence de cette opposition aboutit à un constat de non différence.

Le processus de différenciation continue donc, et les chercheurs procédant de cette conception s'orientent vers un modèle selon lequel il n'existerait ni une ni deux mais une pluralité de catégories de mauvais lecteurs.

Face à cette position, dont nous avons discuté plus haut les modèles de causalité sous-jacents, il nous semble préférable de poser

pour principe que les difficultés d'apprentissage de la lecture n'affectent pas spécifiquement certaines catégories d'enfants, et ne constituent donc pas une variable qualitative, mais forment une variable quantitative qui concerne plus ou moins l'ensemble de la population, de manière continue.

Les études comportant plus de deux échantillons ne montrent pas la présence de difficultés dans l'apprentissage de la lecture dans un échantillon et leur absence dans les autres, mais font apparaître une graduation, en fonction du milieu social par exemple (Gilly, 1963). On a vu également que l'effet sexe se manifeste de manière plus ou moins accusée selon la population examinée. C'est donc à l'élucidation des conditions de variations qu'il convient de faire porter les travaux plutôt qu'à la recherche [illegible] sans doute illusoire d'enfants présentant des difficultés spécifiques.

Au maintien d'une position de type qualitatif, expression continue de la tradition médicale, correspond également l'orientation préconisée par des chercheurs reconnus aux Etats-Unis

(Guthrie, 1973a ; Guthrie et Seifert, 1977) ou en Allemagne (Valtin, 1980) d'une étude approfondie de la conduite de lecture des mauvais lecteurs. Dans la mesure où l'on considère qu'il n'existe pas de catégorie (s) spécifique (s) de mauvais lecteurs, une telle orientation ne peut être tenue pour heuristique.

4.8.Principe du déterminisme relatif.

Il est, nous l'avons vu, des variables dont l'association avec les difficultés d'apprentissage de la lecture, amène à penser qu'elles jouent un rôle privilégié dans le déterminisme de ces difficultés.

Notre souci d'éviter de transformer le déterminisme en fatalisme nous amène donc à affirmer suivant un huitième principe la nécessité de ne pas perdre de vue que, si forte soit la probabilité de difficultés attachées à telle variable, celle-ci n'équivaut cependant pas à une certitude.

La pluralité des variables qui interviennent dans le réseau causal dont la structure explique les difficultés d'apprentissage de la lecture fait qu'une variable isolée a peu de chances de pouvoir seule, dans la plupart des cas, provoquer des difficultés. Celles-ci proviennent, le plus souvent pensons-nous, d'une conjonction de plusieurs facteurs.

Le principe qu'une variable, si fréquemment associée soit-elle à des difficultés d'apprentissage de la lecture, ne saurait suffire à provoquer seule ces difficultés constitue le principe du déterminisme relatif.

Le meilleur exemple que nous puissions en donner est celui du milieu social. Au fait d'être issu d'un milieu défavorisé est en effet attachée la plus forte probabilité de rencontrer des difficultés dans l'apprentissage de la lecture. Il apparaît pourtant que dans des conditions pédagogiques données, ce facteur de risque est annulé par le développement du rôle d'autres variables intervenant dans le réseau causal, comme en témoigne la recherche-action que nous avons conduite en Israël (Fijalkow, 1980).
On peut ajouter que dans la mesure où, non seulement le milieu social des enfants mais aussi d'autres variables comme l'ethnicité

(enfants presque exclusivement d'origine orientale), le sexe (enfants des deux sexes), l'ancienneté pédagogique (nulle pour un des deux enseignants) ou les attentes (faibles dans les deux cas) intervenaient nécessairement dans une telle recherche, le succès intégral obtenu témoigne de la relativité des déterminants des difficultés d'apprentissage de la lecture.

Embrassant un nombre important de travaux, on peut également évoquer ici les variations de l'effet sexe selon la nationalité, l'âge de l'apprenant et divers facteurs pédagogiques.

La distinction à ne pas perdre de vue est donc celle des faits et du droit. L'association fréquente qui apparaît dans les faits entre telle caractéristique de l'enfant et/ou telle variable scolaire n'est nullement nécessaire. Cette association est un état de fait et non un état de droit. Elle doit, à ce titre, être considérée comme une formation sociale et non comme une donnée de nature.

4.9. Principe d'ordonnancement des recherches

Dans la mesure où l'on considère comme prioritaire de démêler quelque peu le réseau causal d'où résultent les difficultés

d'apprentissage de la lecture, il apparaît souhaitable de conduire d'abord les recherches sur ce que l'on suppose premier, à savoir les conflits enfant-école. La démarche la plus fructueuse peut être d'identifier les contradictions enfant-école en situation scolaire. Il semble alors que la réalisation de dispositifs construits à partir de ce que l'on sait des facteurs favorables et défavorables chez l'enfant et dans l'institution scolaire constitue une promesse d'efficacité. C'est, en tout état de cause, sur la base des variables mises en évidence par les recherches antérieures qu'il nous paraît souhaitable de procéder.

L'étude propre des difficultés d'apprentissage de la lecture et des troubles cognitifs et socio-affectifs qui lui sont associés, c'est-à-dire la dimension de la recherche que l'on peut qualifier de "fonctionnelle", ne nous semble pouvoir être raisonnablement conduite qu'après qu'ait été quelque peu démêlée la première partie de l'écheveau causal.

Ce principe d'ordonnancement de la recherche s'efforce de calquer la chronologie des travaux scientifiques sur l'organisation proposée du réseau de causalité. Il va à contrario de la démarche pathologique qui domine ce champ de recherche. Celle-ci part en effet des difficultés et troubles des enfants pour aller vers les facteurs explicatifs alors que nous proposons de procéder à l'inverse.

# C H A P I T R E  D E U X I E M E

## POUR DES RECHERCHES A VENIR

Nous nous proposons d'esquisser maintenant quelques perspectives de recherche empirique destinées à montrer comment les principes énoncés ci-dessus peuvent se traduire de manière opérationnelle. Ces perspectives de recherche ont, dans le cadre du présent travail, une fonction essentiellement illustrative qui s'exprime de manière ponctuelle. On ne saurait donc y voir ni l'expression d'un projet théorique achevé, ni la description d'un programme structuré de recherches. Il n'y a là qu'une suite d'indications partielles destinées à corriger par leur référence à divers aspects empiriques l'impression d'arbitraire ou d'abstraction qui pourrait découler de la lecture des principes théoriques énoncés antérieurement.

Partant de l'enfant, nous indiquerons quelques perspectives volontairement limitées aux variables de milieu social, d'ethnicité et de sexe, et conclurons par l'énoncé de perspectives d'ensemble.

## 1. LE MILIEU SOCIAL

### 1.1.Les variables physiologiques

Les variables sociologiques et les variables physiologiques s'ignorent ou se nient dans la plupart des travaux. Face à cette situation, jugée non satisfaisante, nous préférerons donc celle qui repose sur un schéma intégratif. Au départ de ce schéma se trouve le milieu social, à l'arrivée les résultats obtenus en lecture et, en position intermédiaire, les variables physiologiques. Suivant ce schéma les variables physiologiques se trouvent donc déterminées par les variables sociologiques et déterminent à leur tour les résultats dans l'apprentissage de la lecture.

Les recherches découlant de cette tentative d'articulation de variables jusqu'ici examinées isolément peuvent s'effectuer dans trois secteurs du domaine de recherche considéré.

Le premier secteur concerne les variables qui expriment le développement physique et l'état de santé. On trouve dans Gilly (1969, 16-20) l'indication que de telles variables puissent être socialement déterminées, ainsi qu'une vérification empirique à l'aide des données originales recueillies :

> "Les ennuis de santé sont plus fréquents, en moyenne, chez les enfants appartenant à des familles de niveau modeste que chez les enfants de familles plus favorisées". (Gilly, 1969, 54).

Le souci de voir si un tel schéma linéaire est en mesure de rendre compte des résultats obtenus par les enfants dans l'apprentissage de la lecture est susceptible de permettre un dépassement de l'état actuel des recherches. Précisons que le dispositif expérimental doit permettre d'évaluer les effets aggravants, neutres ou compensatoires des facteurs scolaires.

Le second secteur de recherche possible concerne l'effet supposé des facteurs périnataux. Une situation inextricable est créée par la cohabitation de recherches montrant des corrélations entre difficultés périnatales et problèmes de lecture, mais dans lesquelles le milieu social est peu ou pas contrôlé, et de recherches montrant une corrélation entre milieu social et difficultés d'apprentissage de la lecture. Les premières permettent en effet d'affirmer la prééminence des facteurs physiologiques. Si l'on considère toutefois qu'il existe un troisième groupe de recherches établissant que la fréquence des problèmes périnataux est plus grande dans les milieux défavorisés, on peut alors tenter de résoudre l'apparente contradiction rencontrée en proposant le schéma d'imputation causale utilisé ci-dessus. Ici, comme plus haut, les facteurs pédagogiques généralement ignorés dans ces recherches doivent être également pris en considération.

L'utilisation d'un second schéma explicatif peut permettre de progresser également dans un autre secteur complexe, celui des relations entre latéralisation et difficultés d'apprentissage de la lecture. Les nombreuses recherches disponibles affirment

de manière indiscutable l'existence de relations entre ces deux ordres de faits, sans être pour autant en mesure de leur conférer une valeur causale. La question des relations entre milieu social et difficultés d'apprentissage de la lecture est, pour sa part, considérée comme indépendante de celle-ci.

C'est pourtant en coordonnant ces diverses données qu'il nous paraît possible d'avancer vers une solution explicative. On peut en effet formuler l'hypothèse que le milieu social agit sur la latéralisation comme une variable qui influe sur son niveau de développement (Subirana, 1961) et que, par ailleurs, suivant des voies indirectes sur lesquelles nous reviendrons plus loin, le milieu social intervient également dans le déterminisme des difficultés d'apprentissage de la lecture.

De cette double relation qu'entretient le milieu social avec le développement de la latéralisation et avec les difficultés d'apprentissage de la lecture peut provenir, par ricochet en quelque sorte, la relation entre la latéralisation et les difficultés de lecture. Cette dernière apparaît dès lors comme un co-effet du milieu social sur les deux variables, et

non pas comme un effet direct de la latéralisation sur la lecture. Le caractère indirect des rapports de la latéralisation et de la lecture permettrait de comprendre la nature complexe, inconstante ou contradictoire des relations entre ces deux variables telle qu'elle ressort des revues de travaux qui leur ont été consacrées (voir chapitre 1).

Sous réserve de la non intervention de facteurs scolaires, une vérification de cette hypothèse consisterait à montrer que, dans une étude des corrélations partielles entre les trois variables distingués, les corrélations entre latéralisation et lecture disparaissent à milieu social constant.

1.2.La situation d'apprentissage.

La situation dans laquelle s'effectue l'enseignement de la lecture est une situation sociale particulière qui, relativement aux variations de l'expérience culturelle, peut revêtir une signification différente selon le milieu dont l'enfant est issu.

A observer le comportement d'enfants de milieu défavorisé en début de scolarité, on peut se demander en particulier s'ils

perçoivent bien la situation dans laquelle ils se trouvent comme une situation d'apprentissage.

Il y aurait donc lieu d'examiner directement l'hypothèse d'une contradiction entre la fonction d'enseignement de l'école telle qu'elle se réalise dans différentes formes pédagogiques et la représentation que s'en font les enfants de différents milieux sociaux.

On peut envisager aussi une étude préalable qui serait centrée sur ce que sont les situations d'apprentissage dans différentes sous-cultures sociales. La question est alors de savoir dans quelles conditions s'effectuent les mêmes apprentissages dans les différents milieux.

Notre hypothèse est que, dans un milieu modeste, les apprentissages sont le plus souvent naturels en ce que les enfants apprennent en regardant faire les adultes, sans qu'il y ait chez ces derniers volonté d'enseigner. Dans un milieu favorisé, par contre, les situations d'apprentissage sont plus fréquemment des situations d'enseignement, c'est-à-dire des situations mises en

place par l'adulte en vue d'instruire l'enfant.

S'il en est ainsi,on ne saurait s'étonner que la situation scolaire banale fonctionne d'emblée comme situation d'apprentissage pour les uns mais pas nécessairement pour les autres. Ceci implique retard et difficultés pour ces derniers. Notons toutefois que ces effets de perception différenciée, qui se réfèrent à une pédagogie collective traditionnelle, peuvent ne pas apparaître dans une autre structure pédagogique.

Une vérification expérimentale de l'hypothèse peut consister à comparer en laboratoire les acquisitions des enfants dans deux types de situation. L'une d'entre elles serait une simulation de la situation naturelle dans laquelle un enfant observe un adulte effectuant l'action, tandis que l'autre amènerait l'enfant à exécuter ce que l'adulte lui demande de faire. Les acquisitions devraient révéler une interaction entre milieu social et situation d'apprentissage.

1.3. Le langage.

A la difficulté qu'il peut y avoir pour certains enfants à percevoir la situation scolaire classique comme une situation d'apprentissage se surajoute, dans le cas de la lecture, le rôle qui est dévolu au langage.

En situation scolaire traditionnelle en effet, c'est à travers le langage essentiellement que va être présentée la tâche d'apprentissage de la lecture. On peut se demander alors si un tel mode de prise de contact avec l'écrit n'a pas quelque chose d'artificiel pour les enfants de milieu défavorisé et, partant, imaginer qu'une pédagogie dans laquelle la lecture apparaîtrait en acte, dans ses fonctions, serait plus adaptée à cette partie de la population scolaire. Si, pour l'enfant d'un milieu modeste, les tâches sont appréhendées de préférence à partir de pratiques plutôt que de discours, il se peut qu'une pédagogie à dominante discursive soit de ce fait inopérante et factice en ce qui le concerne.

De ce rôle que joue le langage dans l'apprentissage de la lecture, il serait possible d'évaluer le poids au moyen de simulations de ces situations en laboratoire. L'hypothèse ci-dessus

amène à penser que les résultats pourraient varier selon le milieu d'origine de l'enfant.

Mais le langage peut intervenir également de manière plus technique. A la nécessité de faire usage de la connaissance de la langue pour apprendre à lire peut faire obstacle en effet une attitude socio-cognitive de moindre utilisation du langage dans les apprentissages cognitifs. C'est donc supposer, dans un prolongement différentiel hypothétique des travaux de l'Ecole Russe consacrés au rôle régulateur du langage (voir Bronckart, 1977, 73-79) que, face à une tâche nouvelle, la mise en oeuvre d'une activité de verbalisation varie selon le milieu social du sujet. L'attitude de verbalisation est considérée ici comme d'autant plus probable que le langage joue un rôle plus important dans les activités. La verbalisation est jugée, de ce fait, moins susceptible d'être spontanément mise en oeuvre par les enfants de milieu défavorisé.

Dans le cas de la lecture, si l'on se réfère en particulier aux travaux de Pynte et Noizet (voir Noizet, 1980), le problème se pose spécifiquement en termes de subvocalisation. Notre hypothèse est que ces activités de subvocalisation, nécessaires à l'acte

lexique, sont effectuées moins spontanément par les enfants de milieu défavorisé par suite d'une moindre propension générale à faire usage du langage dans les activités cognitives.

Ici encore ce qui n'est qu'une différence de classe ne se transforme en infériorité que dans un système pédagogique donné. Il est vraisemblable que dans une pédagogie s'assurant de la réalisation effective d'activités de subvocalisation les différences socio-cognitives ne constituent pas une source d'échecs.

Le fait que l'apprentissage de la lecture ne commence pas le jour où débute son enseignement officiel apparaît de plus en plus souvent dans les recherches récentes. La question alors n'est pas de savoir si, en début d'enseignement formel, certains enfants ont pris de l'avance et d'autres du retard car, si l'on exclut les enseignements parallèles effectués dans le cadre familial, ce qui différencie les enfants est moins une question de quantité de connaissances pertinentes que de formes de représentation. Les savoirs préscolaires de l'enfant apparaissent en effet davantage comme des réponses aux questions qu'il s'est posées à propos des écrits de la vie quotidienne, des représentations

relatives à la langue, que comme des savoirs techniques partiels tels que ceux qui résultent d'une pédagogie de la lettre, du mot ou de la phrase (voir Downing,et Fijalkow, à paraître ; Ferreiro et Teberosky, 1979).

On peut, sur cette base générale, se demander si ce savoir métalinguistique, au moment où commence l'enseignement de la lecture, ne diffère pas selon le milieu de l'enfant. Si l'on admet en effet que les résultats dans l'apprentissage de la lecture dépendent de la représentation que l'enfant se fait des structures et des fonctions de la langue écrite, principe que nous qualifions par ailleurs de "théorie de la clarté cognitive" (Downing et Fijalkow, à paraître), on est en droit de supposer que l'existence de différences sociales dans cette représentation est susceptible de contribuer, dans les conditions pédagogiques dominantes, aux difficultés d'apprentissage de la lecture.

La contradiction qui se manifeste dans ce cas est celle des représentations de l'écrit que se sont données les enfants

et celle que suppose, chez les enseignants, la pédagogie qu'ils mettent en oeuvre. Les épreuves de prélecture mises au point pour évaluer certaines dimensions de la clarté cognitive montrent qu'au jardin d'enfants les différences initiales entre les milieux sociaux disparaissent lors du retest (Downing et al., 1977). La sensibilisation des enseignants à ce type de savoir lors du test et l'orientation conséquente d'activités dans ce domaine expliquent-elles ce changement ? Si tel est le cas,on pourrait penser que la contradiction entre la représentation de la lecture inhérente à la pédagogie mise en oeuvre et les représentations initiales des enfants peut être aisément résolue.

Ce n'est pas certain si l'on tient compte du fait que les épreuves de Downing, étant donné le niveau auquel elles portent, n'abordent que les aspects les plus élémentaires de la représentation. Les travaux de Ferreiro, qui portent sur une échelle d'âge plus étendue, font apparaître d'autres aspects. Si ce type de contradiction doit pouvoir être résolu, la connaissance dont on dispose à ce jour des termes qui le constituent nécessite encore bien des recherches orientées vers cette fin.

A partir du problème de la clarté cognitive relativement à la langue écrite, à ses structures et à ses fonctions, on peut généraliser à la problématique des représentations et de l'explication pédagogique. L'hypothèse généralisée consiste alors à supposer que bon nombre des difficultés d'apprentissage de la lecture des enfants de milieu social défavorisé proviennent d'une contradiction entre la représentation qu'ils se font de la tâche et celle que met en oeuvre la pédagogie. C'est dans une telle contradiction que l'on peut supposer que se trouve une des raisons qui font que les enfants de milieu défavorisé peuvent réussir aussi bien que les autres enfants dans des apprentissages cognitifs si on explicite les mécanismes qu'exige la réalisation de la tâche. C'est ce que montre Rohwer (1971) dans le cas des apprentissages de couples associés et Torgesen (1977) avec des mauvais lecteurs dans des tâches de mémoire immédiate.

1.4. Les aspects socio-affectifs.

La question du caractère primaire ou secondaire des troubles socio-affectifs par rapport aux difficultés d'apprentissage

de la lecture est une question complexe. La prise en compte de l'origine sociale des enfants peut constituer un moyen de mieux en identifier les termes.

La méthode longitudinale nous paraît ici particulièrement bien indiquée. On peut se proposer alors de suivre une population d'enfants de diverses origines sociales pendant plusieurs années à partir de la maternelle afin de voir, compte tenu en particulier de l'histoire scolaire des enfants, dans quelle mesure les troubles détectés chez ceux qui rencontrent des difficultés à apprendre à lire sont antérieurs ou postérieurs à ces difficultés et sont liés au milieu social. En se limitant au cas des mauvais lecteurs,il nous paraît possible d'obtenir une configuration telle que les troubles affectifs primaires soient surtout le fait des enfants de milieu défavorisé et que les troubles affectifs secondaires apparaissent plus fréquemment chez les enfants de milieu favorisé.

On peut se proposer également de voir dans quelle mesure les variables pédagogiques jouent un rôle dans la contradiction enfant-école présentée ici par ses effets socio-affectifs.

Si l'on admet que, compte tenu de ce que nous avons développé jusqu'ici, pour les enfants de milieu modeste l'école et l'apprentissage de la lecture n'apparaissent pas sous un jour clairement didactique, il y a tout lieu de penser que, dans les premiers temps de la scolarité, des sentiments d'étrangeté et d'insécurité se développent en situation scolaire chez ces enfants.

Ces troubles sont aisément décelables par l'observation des comportements de l'enfant vis-à-vis des autres enfants (agressions ...) ou de ses objets personnels (conserver sur soi son vêtement d'extérieur, rapprocher son cartable, manipuler sa trousse...).

Il est alors intéressant de mettre en relation ce tels comportements avec des variables pédagogiques telle que la personnalisation des relations de l'enseignant avec les enfants. L'hypothèse que l'on peut formuler alors est que les troubles socio-affectifs évoqués sont fortement dépendants du caractère plus ou moins personnalisé de la pédagogie mise en oeuvre. Dans une pédagogie personnalisée les troubles socio-affectifs

des enfants du milieu défavorisé consécutifs aux contradictions naturelles dans lesquelles ils se trouvent devraient être réduites au minimum.

Une troisième façon de voir dans quelle mesure les contradictions enfant-école peuvent être à l'origine de difficultés socio-affectives est relative au contrôle de soi.

Un premier aspect de la question est relatif au degré de contrôle que les enfants sont capables d'exercer sur eux-mêmes selon le milieu social dont ils proviennent. Il y a lieu de vouloir supposer que dans un milieu social défavorisé l'éducation s'attache moins à cet aspect de la personnalité que ce n'est le cas dans un milieu favorisé.

Si l'on considère maintenant les conditions dans lesquelles s'effectue particulièrement l'enseignement de la lecture, on est frappé de voir à quel point celles-ci comportent d'exigences de ce type (position assise, immobilité, attention...). Une analyse ergonomique de l'enfant à son poste de travail serait très utile.

Il s'ensuit que les enfants de milieu favorisé, mieux exercés au contrôle de soi, peuvent plus aisément satisfaire aux contraintes de la situation scolaire que ce n'est le cas des autres enfants pour lesquels cette situation est source de conflits. De la contradiction vécue par les enfants de milieu défavorisé découlent, au moins en partie, des comportements diversement dénombrés. Les instituteurs parlent d' "inattention", d' "agitation" de "manque de concentration", les médecins d' "hyperactivité", et les psychologues de "troubles du comportement "voire de "comportements caractériels".

Ici encore on peut aisément imaginer que des variations pédagogiques dans l'ordre des exigences relatives au contrôle de soi (rythme des activités, alternance des travaux individuels et de groupe, plus grande liberté de déplacement ...) puissent avoir des effets dans ce domaine du fait de la diminution de cette contradiction.

En agissant sur l'autre pôle de la contradiction, on sait qu'une rééducation qui parvient à réduire l'hyperactivité a

pour effet une amélioration des résultats scolaires (Carter et Russell, 1980).

Ce que nous appelons "contrôle de soi" s'opérationnalise, au moins partiellement, en termes d' "impulsivité-réflexion". On sait (Reuchlin, 1972, 125) que l'impulsivité est caractéristique des milieux défavorisés et on a vu (chapitre 3) que les difficultés d'apprentissage de la lecture vont de pair avec un score élevé d'impulsivité.

Il est donc possible de considérer maintenant que l'impulsivité est déterminée par le milieu social et détermine à son tour les difficultés dans l'apprentissage de la lecture. Ceci ne se produit toutefois que dans des conditions scolaires déterminées, quand l'impulsivité de l'enfant se heurte à des caractéristiques contraires de la vie scolaire.

Divers facteurs sont ici à prendre en considération. L'un d'entre eux est le style cognitif du maître lui-même. Vando et

Kagan (1968) montrent ainsi, sur une durée d'un an , une augmentation du temps de réponse dans le test de Kagan pour les enfants enseignés par des maîtres de style réfléchi même si le nombre d'erreurs ne varie pas. Cette recherche permet de supposer qu'une condition défavorable aux enfants impulsifs est le fait d'avoir un maître impulsif.

La méthode de lecture elle-même, compte tenu sans doute des exigences qu'elle implique pour l'enfant, peut jouer un rôle en fonction du style cognitif de l'enfant. C'est ce qui apparaît dans deux publications de Readence et Baldwin (1978 a et b). Ces recherches, effectuées sur environ 200 élèves de 2e année, montrent que si, en ( yenne, les réfléchis réussissent mieux que les impulsifs, des interactions du tempo conceptuel avec la méthode de lecture et l'aspect de la lecture évalué apparaissent à une analyse plus fine. C'est ainsi qu'avec une méthode analytique les enfants réfléchis réussissent significativement mieux que les autres en compréhension, et qu'avec une méthode synthétique ils réussissent significativement mieux en vocabulaire.

Plutôt donc que d'affirmer que l'impulsivité est cause de mauvais résultats dans l'apprentissage de la lecture, mieux vaut s'attacher à préciser, en amont, les conditions socio-éducatives de cette variable et, en aval, analyser les conditions scolaires compatibles ou incompatibles avec elle. Celles-ci, selon qu'elles font ou non problème aux enfants ayant un style impulsif, favoriseront ou non l'émergence de troubles du comportement et, par suite, de difficultés dans l'apprentissage de la lecture.

Ajoutons enfin qu'on peut également supposer l'apparition assez rapide d'une boucle entre les difficultés d'apprentissage de la lecture et le style cognitif de l'enfant : les contradictions initiales entre son impulsivité et les conditions éducatives courantes sont à l'origine de conflits qui se traduisent par des comportements scolaires perturbateurs, puis des difficultés d'apprentissage qui réagissent en effet à leur tour sur la personnalité de l'enfant.

1.5.Le style éducatif.

L'étude du style éducatif en relation avec les difficultés d'apprentissage de la lecture souffre également de l'état

parcellaire des études qui lui ont été consacrées. Certaines, en effet, portent exclusivement sur le climat éducatif familial et nient de fait tout rôle de l'école. D'autres portent sur le climat éducatif scolaire, "les méthodes d'enseignement" mais, ne tenant aucun compte de la famille, l'excluent de fait du reseau causal.

Les recherches, de surcroît, sont souvent centrées sur des notions qui, si importantes soient-elles, rendent difficile, étudiées isolément, la construction d'une théorie générale. Des notions comme l'autorité, la discipline, la compétition, les formes de communication, les types de relation adulte-enfant, ont toute chance d'être des lieux de contradiction culturelle pour bon nombre d'enfants de milieu défavorisé dans bon nombre de classes traditionnelles. Il apparaît toutefois que, faute de mise en relation simultanée de ces différents aspects, toute affirmation généralisante à leur propos risque fort de s'avérer erronée.

Une voie de recherche répondant à ce souci nous paraît résider en la définition de styles éducatifs. Ces styles éducatifs, dont la "structuration de l'environnement" de Lautrey

(1980) constitue un exemple, peuvent être élaborés à partir d'un modèle théorique quelconque des pratiques éducatives. Il paraît toutefois nécessaire qu'ils incorporent au maximum des notions qui, comme celles évoquées plus haut, paraissent pertinentes. Leur formulation doit être telle enfin qu'ils s'appliquent aussi bien à l'éducation familiale qu'à l'éducation scolaire.

La recherche conduite sur cette base consiste, pour un certain nombre de familles appartenant à chacun des styles définis, et pour un certain nombre de classes également référables à chacun de ces mêmes styles, à observer ce qui se produit au croisement des différents cas possibles, et plus précisément ce que sont les résultats qu'obtiennent les enfants dans l'apprentissage de la lecture.

Il est vraisemblable que, dans les cas où les styles culturels familial et scolaire sont les mêmes, l'absence de conflit éducatif ait pour effet de bons résultats en lecture, alors que dans les cas où les styles se contredisent les difficultés apparaissent en plus grand nombre.

Le fait que la fréquence d'apparition de chaque style éducatif est fonction du milieu social peut être mis en évidence par ailleurs et permettre de montrer que le style éducatif constitue une autre variable intermédiaire entre le milieu social et les résultats dans l'apprentissage de la lecture, pour un style éducatif scolaire donné.

1.6. La motivation

Un autre aspect de la relation entre milieu social et conditions scolaires qui demeure obscur est celui de la mobilisation énergétique des parents et de l'enseignant.

Les études partielles qui ont été menées ici mettent en cause l'ambition familiale et par suite la mobilisation de l'enfant, ou les attentes différenciées de l'enseignant.

Dans le cas précis de la lecture, on ne dispose guère de recherches permettant de voir dans quelle mesure ces variables jouent un rôle, compte tenu du milieu social de l'enfant et des

différentes valeurs que chacune peut prendre dans une étude conjuguée des deux facteurs.

Comme précédemment, le projet susceptible de permettre de voir les effets éventuels sur l'apprentissage de la lecture de ces variables, conduit à imaginer la construction d'un instrument unique de mesure, applicable en milieu familial comme en milieu scolaire, et qui serait utilisé sur un ensemble de mères et d'enseignants concernés par les mêmes enfants.

Ici aussi l'analyse des résultats en lecture suivant les différentes combinaisons mère-enseignant de la variable permettrait de voir où se trouvent les cas de réussite et d'échec. S'il ne fait guère de doute que les résultats les plus élevés et les plus faibles apparaissent au lieu de convergence des motivations familiale et scolaire maximale et minimale, il est plus difficile de prévoir ce que peut être la structure des résultats dans les cas de divergence.

L'évaluation par ailleurs de la motivation en fonction du milieu social doit permettre de voir dans quelle mesure la

variable mesurée est susceptible de médiatiser la relation entre l'appartenance sociale et les difficultés d'apprentissage de la lecture.

La rareté des études examinant une même variable dans le cadre familial et dans le cadre scolaire rend souhaitable le développement du mode d'approche illustré ici par les exemples du style éducatif et de la motivation. Le fait qu'une telle démarche repose sur l'étude simultanée dans les deux institutions de la famille et de l'école d'une même variable intermédiaire nous paraît susceptible de mener plus loin la connaissance que le dispositif théorique mis en oeuvre par les partisans du handicap socio-culturel ou du rôle déterminant des facteurs scolaires. Celui-ci en effet, en limitant son investigation aux mécanismes qui, dans une seule institution, relient celle-ci aux résultats de lecture, n'est pas en mesure de faire apparaître les contradictions entre les institutions familiale et scolaire.

## 2. L'ETHNICITE

Bien qu'il soit évident que, dans les pays développés, les

difficultés d'apprentissage de la lecture sont le plus souvent le fait des enfants des minorités ethniques, immigrés ou de deuxième génération notamment, il existe dans la littérature plusieurs attitudes à ce sujet.

L'attitude la plus fréquente est celle du silence. Dans l'ouvrage de Chiland (1973) par exemple, nous n'avons vu nulle mention de cette variable. Il semble que, dans ce cas, la notion d'ethnicité soit confondue avec celle de milieu social. Cette assimilation qui se justifierait sur un plan pragmatique si, pour un milieu social donné, les résultats n'étaient pas sensibles à l'origine ethnique de l'enfant, est démentie par les faits qui montrent le caractère réducteur de cette attitude. On peut pour s'en convaincre consulter les numéros consacrés aux enfants de migrants par "Le Français Aujourd'hui" (1978, 44) et L'Orientation Scolaire et Professionnelle (1980, 3).

Une autre attitude est celle d'auteurs d'ouvrages plus récents qui, conscients de ce problème, éliminent les enfants qu'il concerne de la population étudiée. C'est ce qui se passe, par exemple, dans Lautrey (1980) et Pourtois (1979). Le souci

méthodologique qui guide cette décision est parfaitement louable mais il laisse entière la question qui nous préoccupe.

Le troisième cas est celui des études qui comparent les résultats obtenus par des enfants d'origine différente. Cette démarche, dont on trouve de longue date des exemples dans les pays de forte immigration comme les Etats-Unis, le Canada, l'Australie et Israël, est illustrée en France par les numéros des revues citées ci-dessus. Intéressante dans la mesure où elle est la première à apporter une information, les limites de celle-ci sont vite atteintes. La lecture de résultats hiérarchisés selon l'origine nationale ne dit rien en effet sur les mécanismes qui interviennent dans la relation entre cette variable et les résultats dans l'apprentissage. Descriptive, cette démarche peut être également qualifiée de normative puisqu'elle ne considère les réponses qu'en termes de réussite ou d'échec. Il importe donc d'aller au-delà de ce qu'elle apporte pour tenter de voir à quoi sont dues les différences qu'elle établit.

L'attitude d'esprit qui s'impose alors est d'ordre anthropologique ou, plus précisément ethnopsychologique. Elle consiste

à considérer que les enfants abordent l'école en étant porteurs de spécificités ethno-culturelles et que l'école elle-même, loin d'être neutre sur ce plan là, est également un lieu culturellement marqué.

On peut donc penser que si pour les petits nationaux la culture de l'école vient dans le prolongement de leur culture propre, il n'en est pas de même pour les enfants d'origine étrangère. Il se peut que, en fonction des caractéristiques propres de leur culture d'origine, certains enfants se trouvent d'emblée à l'aise dans le milieu scolaire alors que d'autres, au contraire, vont se trouver dans une situation de contradiction culturelle.

Dans ce dernier cas une solution extrême est le reniement de son identité propre pour adopter celle de la culture d'accueil, ce qui comporte des risques de réactions dans le milieu familial (voir à ce propos les témoignages rapportés par Bettelheim, 1981). Une autre solution extrême est le refus de la culture présentée par l'école par fidélité à la culture

d origine. On peut voir l'apparition de difficultés dans l'apprentissage de la lecture comme une des premières conséquences sociales de l'adoption de cette solution.

Les études abordant la question sous cet angle ethnopsychologique sont à la fois peu nombreuses et récentes. Parmi les populations abordées de cette façon,on peut citer les Gitans (Dimas, 1974), les Hawaïens (Au et Mason, 1981) et, en France, les Hispanophones (Vasquez, 1980).

Les dimensions susceptibles de donner lieu à des contradictions ethno-culturelles sont à la fois fonction de la population considérée et du style pédagogique adopté. Dans le cas des Gitans,l'analyse est particulièrement difficile car la contradiction est totale : c'est le concept même d'école qui semble refusé et non pas tel ou tel trait culturel de l'école. Au et Mason (1981) isolent la dimension que constitue la structure de communication dans la classe. La participation aux échanges est fonction de leur conformité aux structures de communication extra-scolaires des enfants. Vasquez (1980) s'intéresse spécifiquement au temps social et tente de voir en comparant des enfants hispanophones et francophones de même statut

scolaire dans quelle mesure les normes temporelles exigées par l'école sur le plan non verbal (entrées et sorties de la classe, mise en route des actions ordonnées par l'instituteur, rythme d'exécution des tâches,...) et verbal (interventions du maître ayant trait au temps) font ou non problème aux enfants hispanophones. Cette question du temps est également évoquée à propos des Noirs américains mais dans une perspective inspirée par la position du handicap socio-culturel (voir Baratz et Baratz, 1970, 38).

Il semble donc possible, dans le prolongement de ces travaux, de développer les recherches de ce type. L'identification de ce qui peut être source de contradictions demande à ce que soient prises en considération les exigences culturelles de l'école (point de vue ethno-ergonomique) et les manières d'être de l'enfant (point de vue ethnopsychologique).

Les différences de résultats dans l'apprentissage de la lecture des enfants originaires du sud-est asiatique et du Maghreb fournissent un exemple d'investigation possible de ce type. On

sait, en effet, que dans les conditions pédagogiques dominantes, les premiers obtiennent en moyenne de bons résultats et les seconds des résultats médiocres.

L'hypothèse que nous formulerons alors est que les cultures nationales respectives des deux groupes orientent l'un vers un style cognitif réfléchi et l'autre vers un style cognitif impulsif. Dans la mesure où les conditions ergonomiques dominantes exigent un style réfléchi, les enfants du sud-est asiatique se trouvent en mesure de satisfaire à ces exigences et obtiennent des résultats satisfaisants, alors que les enfants d'origine maghrébine se trouvent en situation de contradiction, ce qui se traduit par des difficultés dans l'apprentissage de la lecture. Cette différence est toutefois relative à un style pédagogique donné. Dans des conditions ergonomiques différentes ces résultats devraient être modifiés.

Le style cognitif a ici statut de variable intermédiaire entre la culture nationale et la lecture. Une des tâches importantes consiste à définir également du côté de l'école une variable de "style pédagogique" intermédiaire entre l'école et la lecture. La tolérance de l'enseignant aux bruits et aux déplacements

peut entrer dans la composition de cette variable.

On remarquera à nouveau qu'une telle démarche,dans la mesure où elle analyse aussi bien les cas de réussite que d'échec, échappe à la tradition de centration sur l'échec instituée en ce domaine. De manière générale, la prise en compte dans les recherches en éducation de populations qui, comme les Corses ou les Juifs ashkenazes après la seconde guerre mondiale semblent avoir des taux de réussite scolaire exceptionnels dans certaines conditions, paraît de nature à permettre un dépassement de ce que l'étude persistante des seuls cas d'échec peut avoir de sclérosant.

## 3. LE SEXE

Les différences de résultats dans l'apprentissage de la lecture selon le sexe qui apparaissent parfois ont donné lieu à des hypothèses explicatives venant de plusieurs conceptions théoriques. Certaines mettent en cause l'enfant, telles celles qui avancent des facteurs héréditaires liés au sexe ou une vitesse de maturation plus lente des garçons. D'autres regardent plutôt

dans la direction de l'école et, partant de la féminisation du corps enseignant, invoquent les livres d'apprentissage de la lecture, les difficultés d'identification des garçons à un adulte de l'autre sexe, ou le favoritisme des maîtresses envers les filles. Ces hypothèses prises une à une, nous l'avons vu, ne sont pas confirmées ou ne suffisent pas à rendre compte des faits dans leur totalité.

Plus intéressante à notre sens est l'hypothèse des "attentes culturelles" telle qu'elle apparaît chez Dwyer (1973). L'analyse théorique de Dwyer se développe sur deux dimensions. La première est celle des attentes sociales relatives aux normes de rôle pour le sexe masculin. Il convient ici de distinguer les "attentes culturelles" proprement dites, qui comportent des normes de rôle de sexe, et les "perceptions" de celles-ci par les sujets qui en sont l'objet. Dans le cas qui nous occupe, la division sociale des rôles de sexe conduit par exemple à orienter les garçons vers une participation préférentielle à des activités physiques, d'extérieur, plutôt que vers des activités studieuses ou d'intérieur telles que la lecture.

La seconde dimension est celle de l'institution scolaire. Celle-ci exige des garçons comme des filles un engagement dans le second type d'activités distinguées ci-dessus, à commencer par l'apprentissage de la lecture. De là naît un conflit de rôles chez les garçons auxquels on demande simultanément de se conformer à des rôles extra-scolaires et scolaires contradictoires. Les difficultés d'apprentissage de la lecture particulières des garçons sont considérées comme l'effet d'un tel conflit.

Pour soumettre cette hypothèse à l'épreuve des faits,les chercheurs se sont orientés vers la première de ces dimensions puisque la seconde, selon laquelle il existe une exigence scolaire d'apprentissage de la lecture ne fait guère problème. La démarche suivie alors consiste à établir le caractère effectivement culturel de la première dimension en montrant que sa valeur varie en fonction de critères effectivement culturels.

3.1. La perception de la lecture.

Ce qui est étudié en fait,c'est la perception de la lecture comme activité masculine ou féminine. Le matériel utilisé à cet

effet consiste en douze images représentant chacune un personnage réalisé avec des bâtonnets et donc aussi asexué que possible qui effectue une activité déterminée. Dans un des items, l'item-test, il lit un livre. La question posée aux sujets est d'indiquer pour chaque image si l'activité qu'elle représente convient mieux, à 6 ans, à un garçon ou une fille. Plus l'image représentant l'activité de lecture aura été dite convenir à une fille, plus on considérera que la lecture est perçue comme une activité féminine.

Plusieurs études ont été conduites suivant un paradigme de ce type. La première, effectuée par Downing et Thomson (1977) dans une grande ville canadienne, montre que la lecture est attribuée significativement plus souvent aux filles qu'aux garçons par des élèves de 4°, 8° et 12° année, ainsi que par des étudiants et d'autres adultes. Avec des élèves de 1° année toutefois la différence n'est pas significative. Le fait que la lecture est bien considérée au Canada comme une activité féminine est, dans l'ensemble, vérifiée.

La variabilité culturelle de cette perception de la lecture, variabilité que l'on peut mettre en relation avec celle des différences de résultat en lecture des garçons et des filles d'un pays à l'autre (voir chapitre 5) apparaît clairement dans une recherche comparative ultérieure (Downing, Dwyer, Feitelson, Jansen, Kemppainen, Matthaldi, Reggi, Sakamoto, Thackray et Thomson, 1979) menée dans sept pays différents et à différents niveaux scolaires et d'âge.

L'analyse des résultats montre en effet une homogénéité certaine pour les répondants d'un pays déterminé, de même que des différences d'un pays à l'autre. On note en particulier que la lecture est massivement perçue par les garçons comme féminine aux USA et au Canada, comme masculine au Japon et au Danemark, tandis qu'en Angleterre, en Finlande et en Israël les réponses, quoique plus nuancées, ressemblent à celles recueillies en Amérique du Nord. Il apparaît par ailleurs que partout les jeunes garçons commencent par considérer la lecture comme masculine mais que ce type de réponse diminue avec l'âge.

Une troisième recherche, conduite par May et Ollila (1981) au Canada aborde cette fois une population de sujets fréquentant

le jardin d'enfants. Elle confirme à ce niveau la tendance déjà mise à jour dans les études antérieures selon laquelle plus l'enfant est jeune plus il a une perception masculine de la lecture. (pour les garçons : 73% au jardin d'enfants, 57% en 1° année, 38% en 2° année ; les valeurs correspondant pour les filles sont de 63, 44 et 30%).

De cet ensemble de recherches, le caractère culturel de la perception de l'acte de lire ressort sans ambiguïté mais également, selon nous, l'impossibilité d'imputer à ce facteur les différences en lecture entre garçons et filles. Pour qu'une perception féminisée de la lecture entre en conflit chez les garçons avec l'exigence scolaire, il faudrait en effet qu'elle soit clairement établie en début de scolarité alors que l'on observe, en fait, que ce phénomène apparaît plus tardivement. Notons également que ces recherches ne comportent pas de mise en relation directe des réponses obtenues dans l'épreuve utilisée avec celles d'une épreuve de lecture.

On peut donc considérer que, quelque intérêt que présentent ces études transversales et internationales de la perception

de la lecture, elles déçoivent l'espoir de leur voir fournir des faits compatibles avec l'hypothèse qui leur a donné naissance. Il ne paraît pas possible de considérer que les différences entre garçons et filles proviennent d'un conflit entre la perception qu'ont les enfants de la lecture et la demande d'apprentissage de l'école.

L'intérêt du courant de recherches ci-dessus réside selon nous en ce qu'il s'inscrit parmi les rares recherches prenant en considération à la fois l'école et l'enfant et recherchant l'origine des difficultés d'apprentissage de la lecture dans une contradiction de ces deux termes. Du fait que le résultat recherché n'ait pas été atteint ne doit pas découler l'abandon de la perspective ainsi offerte mais plutôt son élargissement à d'autres dimensions que la perception de la lecture et la demande d'apprentissage de l'école.

On trouve par exemple dans Lee (1973) une analyse comparée de certaines caractéristiques scolaires et de rôles de sexe qui pourrait servir de point de départ à de nouvelles investigations

Les dimensions distinguées sont au nombre de cinq. Elles apparaissent tour à tour ci-dessous avec les indications E (Ecole) F (Filles), G (Garçons).

"1. E. Encouragements à la politesse, la netteté, l'obéissance, la propreté.

F. Polies, ayant du tact, nettes, conformistes.

G. Physiquement agressifs.

2. E. Fort accent sur le langage et le symbolique. Retrait par rapport aux objets

F. A l'aise sur le plan verbal.

G. Orientés vers les objets, à l'aise dans les activités physiques.

3. E. Décourage la parole, encourage l'écoute. L'apprentissage est sédentaire, passif et non pas actif.

F. Soumises, passives, dépendantes.

G. Indépendants , agressifs, fort intérêt pour les comportements moteurs.

4. E. Le maître est le personnage dominant.

F. Soumises.

G. Dominateurs, agressifs.

5. E. Les stratégies orientées vers l'enseignant sont plus fructueuses que les stratégies orientées vers l'apprentissage.

F. Orientées vers les personnes, sociables.

G. Orientés vers les objets. " (Lee, 1973, 80)

On a donc tout lieu de penser que la contradiction qui existe entre les garçons et l'école, si elle ne se vérifie pas spécifiquement dans la perception de la lecture, peut se vérifier autrement sous l'hypothèse que, de manière générale, il existe des éléments contradictoires entre le style culturel habituel des garçons et le style pédagogique habituel de l'école.

3.2. Le comportement.

C'est à une hypothèse de cet ordre que Reuchlin (1969, 157-

158) se réfère pour rendre compte des différences dans les résultats scolaires ou les épreuves psychométriques que l'on observe entre garçons et filles.

Gilly, dans sa présentation de la façon dont l'élève-fille est vu par le maître, évoque l'hypothèse que la perception plus favorable dont elle bénéficie est

> "interprétable en termes de conformité générale au mode relationnel souhaité par l'adulte dans l'exercice de sa fonction éducative". (Gilly, 1980, 152)

La recherche de Ceyte, Couzinié, Gailland et Roche (1981) (1) opérationnalise cette hypothèse en comparant les choix effectués dans une liste d'adjectifs exprimant des qualités applicables aux enfants. Les choix opérés par les enseignants de C.P ayant à choisir les caractéristiques du "bon élève" sont en effet très proches des choix opérés par les parents ayant à choisir les caractéristiques de la "fille idéale" et plus proches de celles-ci que quand il s'agit pour les parents de définir "le garçon idéal".

---

(1) Travail effectué à l'Université de Toulouse Le Mirail sous notre direction.

Il semble donc bien que le style culturel des filles corresponde mieux au style pédagogique habituel de l'école que ce n'est le cas du style culturel des garçons.

Arrivé à ce point de l'analyse deux démarches sont possibles, globale ou ponctuelle. La démarche globale consiste à tenter d'identifier avec précision les variables qui interviennent dans le champ, celles qui relèvent du style pédagogique et celles qui relèvent du style de sexe.

L'analyse ergonomique des différents styles pédagogiques s'impose comme une priorité car ce pôle intervient dans tous les cas considérés, c'est-à-dire quel que soit le type de caractéristique de l'élève que l'on prenne en compte. Il y a donc lieu d'identifier clairement ce qu' est le style pédagogique dominant, celui auquel on pense quand on dit "l'école", et également les styles alternatifs minoritaires.

Il y a lieu de définir objectivement par ailleurs ce qui fait le style culturel des garçons et des filles. Il s'agit là

d'une tâche de même nature que celle qui consiste à définir les styles culturels de classe ou ethnique . Une définition objective s'impose d'autant plus que tout garçon n'a pas nécessairement le "style culturel masculin" (garçon dit "efféminé" ou "fille manquée") et toute fille le "style culturel féminin" (filles dites "garçon manqué"). La notion de sexe est donc définie en termes d'identité psychologique et non de façon purement biologique.

Il existe pour définir les styles de sexe des ouvrages de grande diffusion qui indiquent des composantes éventuelles. Celui de Belotti (1974) concerne le cas des filles et celui de Falconnet et Lefaucheur (1975) le cas des garçons. On doit par ailleurs à Maccoby et Jacklin (1974) une importante synthèse des recherches objectives consacrées aux différences de sexe.

La démarche globale rencontre pourtant des problèmes redoutables, à commencer par celui des rôles respectifs des déterminants biologiques et culturels (voir R. Zazzo, 1980) puisqu'on ignore totalement par exemple à quoi est due la manière propre qu'ont les garçons de réagir à la situation scolaire dominante.

Si cette démarche nous apparaît, sur le fond, comme la plus solide, le long détour qu'elle exige la rend trop coûteuse pour qu'elle puisse être suivie. Nous sommes donc renvoyé à une démarche ponctuelle.

La démarche ponctuelle borne son ambition à l'identification des principales dimensions sur lesquelles des contradictions sont susceptibles de se produire.

Parmi les contradictions qui peuvent alors être évoquées, celle qui nous semble la plus importante concerne le "comportement", ce terme étant entendu ici au sens qu'il revêt dans l'expression "troubles du comportement". Il y a tout lieu de penser en effet que le style culturel des garçons demande un niveau d'activité physique plus important que celui qu'autorise l'organisation habituelle de la classe de lecture. Les difficultés d'apprentissage de la lecture résulteraient de la contradiction qu'éprouvent les garçons pris entre leurs exigences de mouvement et les exigences de stabilité psychomotrice des conditions d'enseignement classiques.

Des travaux récents apportent des données convergentes avec cette hypothèse. Bale (1981), étudiant les problèmes de comportement en relation avec les difficultés d'apprentissage de la lecture de 82 garçons mauvais lecteurs d'âge scolaire et de 82 enfants témoin à l'aide d'épreuves psychométrices et de données recueillies auprès des parents et des maîtres, conclut que l'hyperactivité des mauvais lecteurs est antérieure à l'enseignement de la lecture mais que les tendances dites "antisociales" (destruction, agressivité, désobéissance, vol, mensonge, brutalité) qu'ils manifestent sont postérieures à leurs difficultés scolaires.

La recherche de Braun et Sherbanou (1981) prolonge, selon nous, le constat fait par ailleurs par Preston (1979) d'une différence significative des résultats en lecture des garçons et des filles quand l'évaluation repose sur le jugement des maîtres, alors qu'une évaluation lexicométrique n'indique pas de différence.

Le dispositif mis en place par les auteurs comporte en effet, outre les deux informations précédentes, une évaluation

par le maître du comportement en classe des enfants. L'analyse des résultats montre alors que l'évaluation du niveau de lecture des enfants par le maître est plus liée à son évaluation du comportement en classe qu'au niveau de lecture lui-même tel qu'il est défini par les tests.

Quand un maître juge le niveau de lecture des enfants, il semble donc bien qu'il prenne en considération non seulement celui-ci mais également leur comportement scolaire.
Il y a donc lieu de penser que ce qui différencie les garçons et les filles vis-à-vis de leurs résultats dans l'apprentissage de la lecture,c'est non pas la perception qu'ils ont de la lecture comme rôle de sexe, mais leur manière de réagir à la situation scolaire banale.

Cette hypothèse vient combler le vide laissé plus haut par l'argumentation développée au sujet du rôle secondaire de la lecture dans le déterminisme des difficultés d'apprentissage de la lecture. Il nous était apparu en effet que la lecture ne pouvait en elle même être tenue pour seule responsable des résultats en lecture des enfants, et ce notamment dans le cas des

garçons et des filles. L'hypothèse avancée ici consiste à proposer de considérer l'apprentissage de la lecture comme le terrain sur lequel vont se différencier garçons et filles et non pas comme le facteur de différenciation de ceux-ci qui nous paraît être le comportement en classe. Ce facteur de différenciation tient à la contradiction entre le style culturel de sexe et le style pédagogique dominant. Les différences de résultats des garçons et des filles résultent de ce que leur style culturel de sexe est ou n'est pas en harmonie avec le style pédagogique généralement en vigueur à l'école.

L'hypothèse du comportement permet de distinguer un niveau primaire -les différences de niveau d'activité- et un niveau secondaire -les troubles du comportement consécutifs aux difficultés d'apprentissage de la lecture-. La dissociation des aspects primaire et secondaire appelle une recherche longitudinale qui compléterait ce que l'étude régressive de Bale (1981) peut avoir de critiquable. Il s'agit là d'une perspective de recherche comparable à celle indiquée plus haut ( 1.4) à propos du caractère primaire et/ou secondaire des troubles socio-affectifs des enfants en fonction du milieu social.

Les perspectives esquissées à propos du milieu social, au-delà de ce cas particulier, valent dans la plupart des cas à propos du sexe. Il serait fastidieux de les développer; aussi nous contenons-nous d'en indiquer le principe.

3.3. Autres perspectives.

La relation entre le sexe et les variables physiologiques par rapport aux difficultés d'apprentissage de la lecture, et compte tenu des variables scolaires, peut être une voie de travail. L'anthropologie physique indique en effet d'intéressantes différences entre garçons et filles (voir Ferembach, 1978).

On peut aussi penser que le sexe puisse avoir un effet sur l'état de santé et le développement physique, et que ceci retentisse sur la variable dépendante.

Il se peut, de la même façon, que l'importance des problèmes péri-nataux varie selon que l'enfant est un garçon ou une fille et qu'il y ait donc lieu de prendre ceci en considération

au moment de l'apprentissage de la lecture.

Il n'est pas exclu enfin qu'il y ait quelque relation entre le sexe du sujet et la latéralisation.

En ce qui concerne la situation scolaire, il est vraisemblable que les garçons saisissent plus difficilement que les filles le caractère didactique de celle-ci. Le rapport plus direct qu'ils semblent privilégier avec les objets fait craindre également que l'emploi massif du langage en situation scolaire ne leur fasse problème, que leurs attitudes socio-cognitives les conduisent moins spontanément que les filles à subvocaliser en cours de lecture, et que leur moindre intérêt pour le langage se traduise par un développement métalinguistique moins assuré et plus contradictoire avec celui de la pédagogie classique. Ils auraient de ce fait d'autant plus de difficultés que la pédagogie serait peu explicite.

Pour les aspects socio-affectifs, outre l'hypothèse relative au comportement présentée longuement ci-dessus ( 3.2), il serait intéressant de voir dans quelle mesure une pédagogie plus

personnalisée permet aux garçons d'arriver à de meilleurs résultats.

Il y aurait lieu d'examiner enfin la chaîne causale hypothétique qui conduit d'un moindre contrôle des garçons sur eux-mêmes à un style cognitif impulsif plus fréquent et, par suite de la contradiction avec le style réfléchi demandé par la pédagogie traditionnelle, à de moins bons résultats que les filles dans l'apprentissage de la lecture. La mise en évidence du fait que ces différences diminuent voire disparaissent avec un autre style pédagogique (entre autres facteurs : style réfléchi du maître) compléterait la démonstration.

Pour ce qui est du style éducatif, il y a tout lieu de penser qu'il varie selon le sexe de l'enfant, comme on suppose qu'il varie selon le milieu social. L'étude des difficultés d'apprentissage de la lecture pour les différentes combinaisons des styles éducatifs adoptés dans la famille et à l'école permettrait par exemple de faire apparaître quelles sont celles qui font le plus problème aux garçons.

Sur la dimension de la motivation à la réussite, l'hypothèse que celle-ci, tant pour les parents que pour les maîtres, n'est pas la même selon que l'enfant est un garçon ou une fille, gagnerait à son tour à donner lieu à une étude croisant les facteurs famille et maître. Il serait sans doute opportun d'adopter ici les techniques employées pour l'étude expérimentale des préjugés, des attentes, et de l'évaluation.

3.4. Interactions.

Nous avons traité séparément des variables de milieu social, d'ethnicité et de sexe et avons, à propos de chacune d'elles, parlé du "style" : style de classe, style ethnique, style de sexe. Ces styles qui sont l'expression de déterminants sociologiques ou socio-biologiques fondamentaux, ne sont pas réductibles les uns aux autres mais ne sont pas non plus sans avoir en commun quelques caractéristiques. L'impulsivité par exemple nous est apparue caractériser aussi bien les enfants de milieu défavorisé que les enfants d'origine maghrébine et les garçons. On ne saurait donc se satisfaire de l'approche différentielle variable par

variable présentée jusqu'ici. Il y a lieu de prévoir également l'étude des interactions entre ces variables.

Pour ne prendre qu'un exemple, Hess (1970) rapporte que les différences de résultats scolaires entre garçons et filles sont plus grandes dans les populations de bas niveau socio-économique que dans les populations favorisées.

Berthelot (1978, 120) montre par ailleurs, pour un échantillon de jeunes ruraux scolarisés dans le second degré, que les filles sont plus nombreuses au lycée que les garçons, mais suivant des proportions qui sont fonction du milieu social (de 51% pour les filles d'ouvriers à 86% pour les filles de cadres). Le milieu social intervient également dans les orientations , les filles d'ouvriers se trouvant surtout dans les sections techniques et les filles de cadres dans les sections "nobles" (A1, A2, A5 et C).

L'apparition de telles données au croisement des variables de sexe et de milieu social invite à penser que, dans le domaine de la lecture, la recherche a tout à gagner à complexifier son approche en examinant ainsi simultanément plusieurs variables indépendantes.

Les interactions évoquées ici pour les variables relatives à l'enfant sont évidemment tout aussi importantes à connaître dans le cas des variables scolaires.

## 4. PERSPECTIVE D'ENSEMBLE.

Il nous est apparu tout au long de cette partie que le progrès des connaissances relatives aux difficultés d'apprentissage de la lecture nécessite de nombreux changements dans la conduite des recherches sur les plans de la causalité, des méthodes et des conceptions théoriques.

Les conceptions théoriques qui s'opposent se caractérisent fondamentalement par l'ambition que nourrit chacune de constituer à elle seule l'explication des difficultés d'apprentissage de la lecture. L'adoption d'une attitude qui, partant des résultats les plus sûrs des recherches effectuées, s'efforce de penser au pluriel le problème étudié, nous semble préférable.

La distinction des deux pôles fondamentaux, celui de l'enfant et celui de l'école, permet alors une clarification du champ.

L'étude de l'enfant au moment où commence l'enseignement de la lecture, constitue un des points de départ possibles de la recherche. En amont de l'enfant se trouve la famille. Une approche différentielle selon le milieu social, l'ethnicité, le sexe, voire l'âge, s'avère alors fondamentale. Ce n'est que secondairement, nous semble-t-il, à titre de variables intermédiaires que, dans la plupart des cas, les variables physiologiques présentent un intérêt statistique.

L'autre pôle de l'étude est constitué par l'école. Les variables scolaires qui ont un effet sur les résultats obtenus dans l'apprentissage de la lecture demandent un examen tout aussi attentif que celui dont l'enfant a fait l'objet.

C'est en ce domaine que la recherche est le plus en retard si on se souvient qu'un seul chapitre nous a suffi pour en présenter les principaux résultats alors que les développements consacrés à l'enfant ont nécessité quatre chapitres. Le fait que

les variables scolaires qui jouent un rôle dans l'apprentissage de la lecture n'apparaissent pas aussi clairement que celles qui proviennent de l'enfant ne doit pas conduire à considérer l'école comme un bloc homogène mais, bien au contraire, à tenter de différencier des variables qui, dans un schéma explicatif, correspondraient sur le versant de l'école à ce que sont le milieu social, le sexe ou l'âge sur le versant de l'enfant.

Cette distinction est fondamentale. Parler de "l'école" comme d'une constante est aussi réducteur que si l'on parlait sans plus de "l'enfant", sans considérer nulle différence entre les enfants. Nous avons tenté en appliquant à l'école des qualificatifs comme "dominante", "habituelle", ou "classique" de laisser la porte ouverte aux autres types pédagogiques qui, même s'ils sont minoritaires ou mal identifiés, ne doivent pas être oubliés dans le schéma théorique sous peine de demeurer dans le psychologisme caractéristique de la majorité des recherches en ce domaine.

Le principe explicatif que nous proposons est que les difficultés d'apprentissage de la lecture sont le résultat de contradictions entre les pôles "enfant" et "école". La tâche de la recherche est ici d'identifier quelles sont les combinai-

sons des variables issues de ces deux pôles qui s'avèrent particulièrement problématique. Ce moyen est susceptible, nous semble-t-il, de faire sortir l'explication des ornières réductionnistes dont chacun des cinq premiers chapitres présente une version phénoménalement différente mais épistémologiquement identique.

De ces contradictions qui apparaissent dans la salle de classe résultent des comportements que l'on considère souvent comme déterminants et que nous proposons de voir d'abord comme déterminés. Il s'agit en particulier des comportements d'hyperactivité, d'inattention, de non participation.

Ces comportements d'inadaptation varient sans doute selon le moment de l'année et les caractéristiques différentielles des enfants. Si l'on distingue les deux modèles extrêmes de l'excitation et de l'inhibition, on peut supposer par exemple que les comportements de type excitation concernent plutôt les enfants de milieu défavorisé, d'origine maghrébine et les garçons, alors

que les comportements de type inhibition apparaissent plus souvent chez les enfants de milieu favorisé, originaires du sud-est asiatique et de sexe féminin.

On peut également imaginer que, en début d'année, les comportements relèvent plutôt de l'inhibition pour évoluer ultérieurement vers des comportements de type excitation.

Les interactions entre variables différentielles et période de l'année paraissent également probables, dans le sens d'une adoption plus rapide du type excitation par les enfants de milieu défavorisé, d'origine maghrébine et du sexe masculin.

La vérification de ce type d'hypothèses relève d'une recherche dont l'étude longitudinale de ce qui se passe dans la de classe constitue un aspect essentiel.

On relèvera au passage l'intérêt scientifique que présente l'observation objective du comportement de l'élève en classe sous ses formes extrêmes. Le fait que la littérature se refère essentiellement au cas des enfants hyperactifs ne signifie nullement selon nous que l'hyperactivité soit plus fréquente que l'hy-

pectivité mais qu'elle cause plus de difficultés à l'enseignant et fait donc davantage l'objet d'appels à l'aide, tout comme elle induit chez lui des attitudes plus négatives (voir l'évaluation subjective du niveau de lecture des garçons et des filles) et occasionne davantage de rejets (sur-représentation des garçons dans les classes spéciales). Le risque d'erreur relève encore une fois de la carence des études relatives aux variables scolaires, carence spécifiquement ergonomique dans le cas considéré.

Les troubles cognitifs qu'il est de tradition de considérer comme responsables des difficultés d'apprentissage de la lecture nous paraissent être plus souvent la conséquence des troubles du comportement indiqués ci-dessus que leur cause. Il est vraisemblable en effet que les enfants qui réagissent de manière hyperactive ou hypoactive aux contradictions qu'ils éprouvent en situation scolaire ne sont pas en mesure de progresser sans difficultés dans l'apprentissage de la lecture.

C'est ainsi par exemple que leur représentation des structures et des fonctions de l'écrit ne peut qu'être insuffisante ou erronée. De même, les mécanismes cognitifs qu'exige la réalisation de l'apprentissage de la lecture ne sont pas mobili-

sés ou le sont maladroitement. La conduite de lecture apparaît donc perturbée faute pour l'enfant d'avoir saisi ce que sont les opérations à mettre en oeuvre, qu'il s'agisse de la recherche d'indices, de la subvocalisation, de la mémorisation de ce qui vient d'être lu ou de l'anticipation des unités à venir.

Il y a là une hypothèse générale de travail qui pourrait donner lieu à des études précises pour chacun des déficits instrumentaux ou cognitifs supposés. La méthode d'apprentissage, consistant à enseigner à l'enfant à effectuer une opération dont il apparaît qu'il n'a pas compris la nécessité dans l'acte de lire, permet de voir si le mécanisme supposé est effectivement déficient.

Il faut remarquer alors que l'on procède ce faisant à un changement de plan : le mécanisme hypothétique déficient est situé en effet dans l'acte de lire du sujet et non pas dans le sujet en général, c'est-à-dire pour tout acte où ce mécanisme intervient. Il est relatif à la tâche plutôt qu'à l'enfant. Les dif-

ficultés rencontrées par la recherche d'insuffisances cognitives générales chez les mauvais lecteurs (voir chapitre 2) conduisent donc à préconiser une perspective plus localisée.

Celle-ci, pour pouvoir être menée à bien, doit alors s'appuyer résolument sur les résultats des recherches de psychologie générale relatives à l'acte lexique, ce qui exige un important transfert de connaissances de la psychologie générale à la psychologie de l'éducation. A titre d'exemple, des recherches en cours sous notre responsabilité tentent d'améliorer les niveaux de lecture et d'écriture d'enfants mauvais lecteurs et d'enfants sourds au moyen d'un apprentissage de la subvocalisation.

La recherche relative aux troubles cognitifs des mauvais lecteurs a tout à gagner nous semble-t-il à faire passer sa problématique du plan défectologique à celui de traitement de l'information écrite et aux perturbations qui peuvent affecter ce processus.

Il semble qu'une étude longitudinale attentive suivant la technique du "journal de lecture" (Calfee et Piontkowski, 1981) permettrait de montrer que la genèse des troubles cognitifs se

situe le plus souvent dans la filiation des troubles du comportement évoqués plus haut. Ceci n'empêche pas d'admettre que, dans un petit nombre de cas, les troubles cognitifs ne résultent pas des difficultés d'adaptation scolaire. L'hypothèse consistant à les considérer comme seconds ou tiers, venant après des décennies de recherche où ils ont été à peu près unanimement considérés comme premiers, nous paraît mériter d'être maintenant sérieusement mise à l'épreuve.

Arrivé à ce point du processus, il est possible de faire état des mauvais résultats dans l'apprentissage de la lecture, mais, il a fallu qu'au préalable des contradictions soient apparues entre l'enfant et l'école, qu'elles aient donné naissance à des troubles du comportement et que de ceux-ci aient résulté des troubles cognitifs dans l'appréhension de l'écrit pour que le traitement insuffisant de celui-ci puisse être fondé.

Un tel processus nous paraît correspondre à la majorité des cas. Sans doute faut-il réserver la possibilité que tel ou tel facteur souligné par telle ou telle conception théorique suf-

fise parfois à expliquer directement les mauvais résultats observés en lecture, mais cette possibilité ne nous paraît recevable qu' au-dessous d'un niveau-seuil du facteur invoqué et ne concerner donc qu'une infime partie de la population.

La manifestation des difficultés qu'éprouve un enfant à apprendre à lire est, par ailleurs, un fait public. Loin de passer inaperçue, elle fait l'objet de l'attention du maître, des autres élèves, des parents. Il semble qu'elle attire d'autant plus le regard des autres et est d'autant plus considérée comme un problème que la société globale accorde d'importance à l'apprentissage de la lecture (Downing, 1973).

C'est sans doute ici que se trouve une source importante des perturbations dans le concept de soi dont nous avons vu (chapitre 3) la difficulté qu'il y avait à établir le caractère primaire.

Les réactions des parents ont donné lieu à quelques études, celles des maîtres commencent à être prises en compte, mais celles des autres enfants sont généralement passées sous silence. Compte tenu pourtant de l'importance que revêt à cette étape du

processus de socialisation de l'enfant le fait d'être "comme les autres", il y a tout lieu de penser, comme l'indication en figure parfois dans la littérature (Coleman, 1966 ; Katz, 1967, 1968 ; Rist, 1970, 426) que le concept de soi trouve ici une de ses racines.

Au-delà du concept de soi apparaissent les troubles socio-affectifs. Sans doute est-il utile d'opérer ici des distinctions. En Angleterre, Bale (1981), appliquant le questionnaire de Rutter (1967), distingue des troubles névrotiques et des troubles anti-sociaux.

Ce qui nous paraît capital, ici comme plus haut pour les troubles du comportement, c'est de considérer que les troubles examinés surviennent, dans la plupart des cas, au bout d'une chaîne causale, sont un effet des difficultés d'apprentissage de la lecture et non la cause de ceux-ci.

C'est à nouveau vers des études longitudinales dans le cadre scolaire qu'il convient de se tourner pour établir l'origine de troubles que les cliniciens négligeant les facteurs scolaires et privilégiant les facteurs familiaux sont trop souvent enclins à situer exclusivement dans la dynamique familiale.

Ici aussi l'éventualité de cas où de graves conflits intra-familiaux font obstacle à l'apprentissage par l'enfant de la lecture à l'école nous paraît relever de la catégorie "au-dessous du seuil" et concerner de ce fait un nombre minime de sujets.

Le réseau de relations qui unit les différents phénomènes que les recherches portant sur les difficultés d'apprentissage de la lecture ont mis en lumière ne saurait cependant être aussi linéaire que l'indique la structure de base que nous venons d'énoncer. Il convient en effet d'adjoindre à cette structure un certain nombre de boucles de rétroaction susceptibles d'apparaître lors d'études attentives.

Nous en prendrons un seul exemple, celui de la rétroaction qui peut conduire les troubles affectifs à agir sur les troubles

cognitifs situés plus haut dans le processus causal. C'est ainsi que l'on suppose que l'enfant mauvais lecteur a peur de se tromper en présence des autres, c'est-à-dire de déclencher chez eux des réactions dont souffrira son concept de soi. Il adopte dès lors une attitude défensive consistant en l'évitement de la situation dangereuse (peu de participation orale) ou, quand l'évitement est impossible, des comportements dont les caractéristiques objectives indiquent leur signification de compromis entre l'obligation de répondre (approche) et le désir de se taire (évitement) : temps de réaction long, faible volume sonore.

Dans le cas de la lecture, le type d'activité qu'elle exige est susceptible de rendre son acquisition et son excercice particulièrement problématiques. Si l'on admet en effet que la lecture, comme d'autres tâches cognitives effectuées à l'école, demande à ce que soient formulées des hypothèses anticipatrices, il apparaît également qu'il existe, outre les conditions cognitives, une condition socio-affective à cette opération mentale, celle d'être suffisamment sûr de soi pour pouvoir l'effectuer.

Cette opération comporte en effet un risque d'échec et donc de dérision de la part des autres. Le mauvais lecteur, pour éviter l'échec et ses conséquences négatives pour son concept de soi, pour se protéger donc du regard des autres, adopte une stratégie spécifique d'évitement qui consiste à ne pas faire d'hypothèse anticipatrice. Les troubles socio-affectifs du sujet ont donc pour effet une inhibition cognitive.

L'apprentissage de la lecture, comme celui d'autres tâches cognitives sans doute, dans la mesure où il implique des activités cognitives à risque, peut donc se trouver arrêté à un certain niveau de sa construction.

Ce processus hypothétique n'est qu'un des cas possibles de rétroaction. Il n'est toutefois pas dénué d'intérêt si l'on se souvient que, suivant le type de méthode de lecture le plus utilisé dans les classes, il existe un seuil qualificatif qu'il appartient à l'enfant de franchir et qui sépare l'acquisition des correspondances grapho-phonétiques de celle de la compréhension de l'énoncé, seuil qualifié parfois d' "éclosion". Il revient

peut-être aux activités anticipatrices de permettre aux enfants de franchir le seuil qui sépare ces deux moments. Les inhibitions d'origine affective constituées lors de la première phase de l'apprentissage et qui pèsent alors sur les activités anticipatrices peuvent en effet constituer un obstacle important à la progression de l'apprentissage.

L'hypothèse de telles boucles de rétroaction intervenant dans un processus déjà passablement complexe renforce le sentiment que le progrès de la recherche en ce domaine demande un dépassement des conceptions théoriques actuelles des difficultés d'apprentissage de la lecture.

# C O N C L U S I O N

Les études objectives consacrées aux difficultés d'apprentissage de la lecture ont commencé il y a presque un siècle et ont donné lieu à un ensemble impressionnant de recherches sur l'état actuel desquelles il nous est apparu nécessaire d'arrêter un instant le regard. On peut s'étonner en effet que, en dépit de cette durée et de la masse des travaux réalisés, le problème des difficultés d'apprentissage de la lecture demeure aussi mal expliqué à ce jour.

Pour tenter de comprendre ce qui, dans l'activité des chercheurs, freine le progrès des connaissances, nous avons choisi d'entrer dans le problème par le biais des conceptions théoriques qu'il a suscitées et de confronter celles-ci aux faits disponibles afin de voir si l'une d'elles est en mesure d'atteindre son objectif, à savoir rendre compte du phénomène étudié dans sa totalité. Dans chacun des cinq cas distingués la réponse a été négative.

Nous nous sommes alors orienté vers un ensemble de propositions qui, en continuité et en rupture avec les pratiques en usage dans ce champ, nous semblent susceptibles de permettre le passage à une psychologie des difficultés d'app entissage de la lecture de seconde génération. Ces positions sont relatives à la causalité, aux méthodes et aux principes de recherche. Elles s'illustrent dans l'énonciation d'un ensemble de travaux empiriques possibles.

Pour pouvoir passer à cette seconde étape de la recherche,il faut avant tout, nous semble-t-il, concevoir les difficultés d'apprentissage de la lecture comme un fait total et se résigner donc à abandonner toutes les approches segmentaires.

Il faut alors, sur le plan théorique, renoncer à vouloir rendre compte du phénomène en le réduisant à ses aspects physiologiques ou cognitifs, ou affectifs, ou socio-familiaux, ou socio-pédagogiques, pour tenter plutôt d'articuler la totalité de ceux-ci dans un schéma d'ensemble.

Il faut aussi, sur le plan de la causalité, se défaire de l'idée qu'il existe une cause ou une liste de causes possibles, pour s'engager résolument dans l'élaboration de schémas complexes

pluri-déterminés et enrichis de boucles de rétroaction. La distinction de ce qui revient à l'enfant et de ce qui revient à l'école, l'analyse des interactions entre ces deux types de variables et, en particulier, l'identification des contradictions culturelles, peut permettre de dépasser les réductionnismes les plus mutilants.

L'adoption d'une méthodologie comportant des approches multiples s'avère également nécessaire. Les constats de corrélations et de différences ne sauraient suffire. Ils doivent se prolonger par un plus large emploi de la méthode d'apprentissage, la réalisation de simulations en laboratoire, la mise sur pied d'études longitudinales, l'analyse ethno-ergonomique des situations scolaires.

Les difficultés d'apprentissage de la lecture, loin d'être un problème élémentaire explicable par des facteurs isolés et justifiables d'une méthode simple, nous apparaissent comme un problème carrefour qui demande une approche riche. Seule une pensée plurielle, puisant largement dans l'arsenal des outils théoriques et méthodologiques des sciences humaines et sociales, nous paraît en mesure de mener plus loin sa connaissance et pouvoir servir de guide efficace à l'action éducative.

# Annexes

TABLEAU 1.1. POPULATION TOUT VENANT. COMPARAISON SELON LE SEXE. DONNEES ANTERIEURES A L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE (a).

| Auteur et date (b) | Age ou classe scolaire et effectif (c) | Tâche | Conclusion(d) |
|---|---|---|---|
| Davidson (1931) [1] | 4 à 8 | Identification de lettres, appariements de lettres ou de mots présentés visuellement. | n.s |
| Bilson et al. (1939) [1] | 4 à 8 | Identification de lettres, appariements de lettres ou de mots présentés visuellement. | n.s |
| Samuels (1943) [2] | 6 | | filles |
| Carroll (1948) [2] | 6 (N ≃ 1000) | Perception visuelle<br>Autres tâches | filles<br>n.s |
| R. Zazzo (1954) | 3 à 5 (4/4) | Activité libre, récréation, activité scolaire. | filles |

TABLEAU 1.1.
(suite)

| Auteurs et date (b) | Age ou classe scolaire et effectif(c) | Tâche | Conclusion (d) |
|---|---|---|---|
| Konski (1955) | 6 | 12 tâches hétérogènes | n.s |
| Prescott (1955) | | Metropolitan Readiness Test | filles |
| Goins (1958) [2] | 6 | Différence significative à 1/14 tâches de perception visuelle. | n.s |
| Balow (1963) | 6 | Appariement de mots présentés visuellement | filles |
| Gottschalk et al. (1964) | 3.3 à 6.3 (28/35) | Ordre de dénomination d'images | X filles |
| Mc Neil (1964) | 5.6 (72/60) | -Connaissance de lettres et mots<br>-Reconnaissance de similitudes entre configurations de lettres | n.s |

TABLEAU 1.1. (suite)

| Auteur et date(b) | Age ou classe scolaire et effectif (c) | Tâche | Conclusion (d) |
|---|---|---|---|
| Barchbanks et Levin (1965) [3] | 5 | Appariement de mots présentés visuellement | filles |
| Thackray (1965) [3] | 5 | Discrimination de phonèmes dans des mots présentés oralement. | filles |
| | | Appariement de mots présentés visuellement. | n.s |
| Dyatt (1966) | 6 (N = 633) | Connaissance du nom des lettres | filles |
| | | Signification des mots | garçons |
| Sapir (1966) | Etude longitudinale 1) 4.4 à 5.5 | Différence significative à 2/10 tâches la première fois, 3/10 la seconde, 1/10 les deux fois. | n.s |
| | 2) 5.1 à 6.2 (16/34) | | n.s |

TABLEAU 1.1.
(suite)

| Auteur et date(b) | Age ou classe scolaire et effectif(c) | Tâche | Conclusion (d) |
|---|---|---|---|
| Bond et Dykstra (1967) [3] | Jardin d'enfants | Discrimination de phonèmes dans des mots présentés oralement | n.s |
| | | Identification de lettres | n.s |
| Keogh et Smith (1967) | Jardin d'enfants (N = 221) | Test visuo-moteur de Bender. | filles |
| Lloyd et Lloyd (1967) | 1e | Test de Lee-Clark | filles |
| Harcourt (1968) [3] | | Metropolitan Readiness Test | |
| | | -Identification de lettres | filles |
| | | -Connaissance des chiffres et concepts de nombre | n.s |

TABLEAU 1.1.
(suite)

| Auteur et date (b) | Age ou classe scolaire et effectif (c) | Tâche | Conclusion (d) |
|---|---|---|---|
| Giuliani (1968) | 5.7 (193/173) | Metropolitan Readiness Test. | n.s |
| Bortenson (1968)[3] | | Discrimination de phonèmes dans des mots présentés oralement. | filles |
| | | Appariement de mots présentés visuellement. | filles |
| Dykstra et al. (1969)[5] | 6 (1659/1624) | -Discrimination auditive. dénomination de lettres, taux d'apprentissage, capacité à suivre des consignes orales. | filles |
| | | -Test oral de vocabulaire général. | garçons |
| Iversen et al. (1970) | Jardin d'enfants | -Connaissance des lettres | filles |
| | | -connaissande des chiffres | n.s |

| TABLEAU 1.1. (suite) Auteur et date (b) | Age ou classe scolaire et effectif (c) | Tâche | Conclusion (d) |
|---|---|---|---|
| Thackray (1971) | 5 | -Discrimination de phonèmes dans des mots présentés oralement (infirme Thackray, 1965) | n.s |
| | | -Appariement de mots présentés visuellement | n.s |
| Rubin (1972) [6] | 5 et 6 | Metropolitan Readiness Tests : différence significative à 5/6 tâches. | filles |
| Stanford Research Institute (1972) [5] | 5 (N = 13000) | Langage | filles |
| Norfleet (1973) | 6 (158/153) | Test visuo-moteur de Bender. | n.s |
| Samuels et Turnure (1974) | Jardin d'enfants (74/58) | Reading Readiness | n.s |

TABLEAU 1.1.
(suite)

| Auteur et date (b) | Age ou classe scolaire et effectif (c) | Tâche | Conclusion (d) |
|---|---|---|---|
| Eckert (1975) | 3 et 4 (22/27) | Différence significative à 1/6 tâches de coordination visuo-motrice. | n.s |
| Kohn et Cohen (1975) | Début 1°. (N = 428) | Metropolitan Readiness Test. | n.s |
| Lederle-Shenke et al. (1975) [7] | 6 (N = 3300) | Frankfurter Schulreifes-tests. | filles |
| Schroots et al. (1975) | 5 et 6 (N = 411) | -Mémoire immédiate l'ordre temporel : rappel. | n.s |
| | | -Mémoire immédiate de l'ordre temporel: reconnaissance. | n.s |

TABLEAU 1.1. (suite)

| Auteur et date (b) | Age ou classe scolaire et effectif(c) | Tâche | Conclusion (d) |
|---|---|---|---|
| Inizan (1976) | C.P (N = 235) | Batterie Prédictive : différence significative à 2/8 tâches en faveur des filles, 2/8 tâches en faveur des garçons. | n.s |
| Seaton et Smith (1977) | Jardin d'enfants (N = 192) | Metropolitan Readiness Tests passés après avoir suivi un programme de deux ans centré sur le développement du langage. | filles |
| Dollinger et Walker (1978) | Jardin d'enfants (N = 1978) | Apprentissage de 8 mots (3 méthodes) | n.s |

TABLEAU 1.2. POPULATION TOUT VENANT. COMPARAISON SELON LE SEXE. RESULTATS DANS L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE. PETITS ECHANTILLONS(a).

| Auteur et date (b) | Age ou classe scolaire et effectif (c) | Tâche | Conclusion (d) |
|---|---|---|---|
| Ladd (1933) [6] | 3e à 5e | Tests standardisés | n.s |
| Heilman (1933) [3] | 10 à 15 (N > 900 par groupe d'âge) | Compréhension de lecture de mots | n.s |
| Mc Intyre et Wood (1935) [3] | 10 | Vitesse de lecture silencieuse. | n.s |
| | 11 et 12 | Vitesse de lecture silencieuse. | filles |
| Bennett (1938) [6] | | | n.s |

TABLEAU 1.2. (suite)

| Auteur et date (b) | Age ou classe scolaire et et effectif (c) | Tâche | Conclusion (d) |
|---|---|---|---|
| Vernon (1938) [3] | 6 à 15 | Lecture orale de mots | n.s |
| Stroud et Lindquist (1942) [3] | 9 à 10 | Compréhension de lecture et lecture de mots | filles |
| | 11 à 14 | Compréhension de lecture et lecture de mots. | n.s |
| Samuels (1943) [2] | 1° | Avance de 4 mois sur les garçons. | filles |
| Potter (1949) [8] | 1° (94/82) | | n.s |
| Mc Laren (1950) [3] | 5 à 7 | Compréhension de lecture et lecture de mots. | n.s |
| Konski (1951) [8] | 1° | 4 tests hétérogènes | filles |

TABLEAU 1.2.
(suite)

| Auteur et date (b) | Age ou classe scolaire et effectif (c) | tâche | Conclusion (d) |
|---|---|---|---|
| Pauley (1959) [9] | 1e | | filles |
| Hugues (1953) [3] | 3e et 4e (296/313) | Compréhension de lecture | filles |
| | 5e à 8e | Compréhension de lecture | n.s |
| Jensen et al. (1955) | 1e et 2e (94/76) | Vitesse de lecture orale | filles |
| Schummers (1956) [11] | 3e | Nombre d'erreurs en lecture orale, mais le patron des types d'erreurs est très semblable. | filles |
| Anderson et al. (1956) [8] | 1e (142/175) | L'objectif fixé à l'apprentissage est atteint en moyenne 6 mois avant les garçons. | filles |

TABLEAU 1.2.
(suite)

| Auteur et date (b) | Age ou classe scolaire et effectif (c). | Tâche | Conclusion (d) |
|---|---|---|---|
| Anderson et al. (1957) [8] | 1° (107/102) | Taux d'apprentissage | n.s |
| Anderson (1957) [10] | 1° -niveau d'intelligence moyen ou faible. | Taux d'apprentissage | filles |
| | -niveau d'intelligence élevé. | Taux d'apprentissage | n.s |
| Balmquist (1958) | 1° (222/177) | Tests hétérogènes | n.s |
| Neale (1958) [3] | 6 à 15 | Lecture orale d'un texte : exactitude et compréhension. | n.s |
| | 7 à 11 | Vitesse de lecture de mots isolés et d'un texte. | filles |
| Southgate (1959) [3] | 6 à 7 | Reconnaissance de mots | filles |
| | 7 à 8 | Compréhension de lecture | n.s |

TABLEAU 1.2. (suite)

| Auteur et date (b) | Age ou classe scolaire et effectif (c) | Tâche | Conclusion (d) |
|---|---|---|---|
| Foshay (1962) [7] | 13 | | filles |
| Preston (1962) | 4e<br>-si américains | -Compréhension de lecture<br>-Vitesse | filles<br>filles |
| | -si allemands | -Compréhension<br>-Vitesse | n.s<br>filles |
| | 6e<br>-si américains | -Compréhension<br>-Vitesse | filles<br>filles |
| | -si allemands | -Compréhension<br>-Vitesse | garçons<br>garçons |
| Robinson (1963) [11] | | Tests de lecture orale | filles |

| TABLEAU 1.2. (suite) Auteur et date (b) | Age ou classe scolaire et effectif (c) | Tâche | Conclusion (d) |
|---|---|---|---|
| Mc Neil (1964) | 1° (49/44) | Reconnaissance de mots enseignés en classe. | filles |
| Schale (1964) [11] | | Erreurs de lecture orale | n.s |
| Bennett (1966) | 5° (268/279) | Stanford Achievement Tests | filles |
| Hahn (1966) | 1° (N = 165) | Stanford Achievement Tests | filles |
| Manning (1966) | 1° (N = 920) | Stanford Achievement Tests | n.s |
| Schneyer (1966) | 1° (N = 674) | Stanford Achievement Tests, Philadelphia Reading Tests, Linguistic Reading Tests. | filles |

TABLEAU 1.2. (suite)

| Auteur et date (b) | Age ou classe scolaire et effectif (c) | Tâche | Conclusion (d) |
|---|---|---|---|
| Sheldon et Lashinger (1966) | 1° (N = 469) | Subtest de lecture de mots du test de Stanford. | n.s |
| Showalter (1966) | 1° à 4° | Tests | filles |
| Spache et al. (1966) | 1° (64 classes) si niveau de lecture élevé. Si niveau de lecture faible. | Divers tests | filles<br>n.s |
| Spencer (1966) | 1° (N = 482) | Divers tests | n.s |
| Tanyzer et Alpert (1966) | 1° (N = 643) | Divers tests | filles |
| Wyatt (1966) | 1° (N = 633) | Tests de compréhension de lecture et orthographe. | filles |

TABLEAU 1.2. (suite)

| Auteur et date (b) | Age ou classe scolaire et effectif (c) | Tâche | Conclusion (d) |
|---|---|---|---|
| Leroy-Boussion (1966) | Etude longitudinale de l'école maternelle au CE1. (102,77) | -Reconnaissance de lettres<br>-Fusion syllabique<br>-Lecture de syllabes simples<br>-Vitesse de lecture orale d'un texte. | filles |
| Bond et Dykstra (1967) | 6 à 7 | Stanfort Achievemebt Test | filles |
| Cimirelli (1967) | 11<br>(N = 609)<br>familles de 2 enfants | Test de Gates | filles |
| Davis (1967) [5] | 7°.<br>(N = 238) | Stanford Achievement Test | n.s |
| Lahaderne (1967) [13] | 6°.<br>(N = 125) | Stanford Achievement Test | filles |

TABLEAU 1.2. (suite)

| Auteur et date (b) | Age ou classe scolaire et effectif(c) | Tâche | Conclusion (c) |
|---|---|---|---|
| Striglioni | 4 à 7<br>N = 128 ; N = 32 par classe d'âge. | Reconnaissance de lettres | filles |
| Bozencraft<br>(1967) | 3°<br>(N = 564)<br>6°<br>(N = 603) | | filles<br>n.s |
| Atkinson<br>(1968) | 1°<br>(N = 50) | -Identification de lettres<br>-Construction de matrices<br>-Compréhension de phrases<br>-Apprentissage de listes de mots. | n.s<br>n.s<br>n.s<br>filles |
| Dykstra<br>(1968) | 7 à 8 | | filles |
| Johnson<br>(1968) | 1° à 3°<br>(N = 343) | 6/9 variables mesurées | filles |

TABLEAU 1.2. (suite)

| Auteur et date (b) | Age ou classe scolaire et effectif (c) | Tâche | Conclusion (d) |
|---|---|---|---|
| Elley et Reid (1969) [3] | 8. | -Compréhension de lecture et lecture de mots. | filles |
| | 10 à 15 | -Compréhension de lecture et lecture de mots. | n.s |
| Rutter et Tizard (1970) [3] | 9 | -Compréhension de lecture | filles |
| | 10 à 15 | -Compréhension de lecture | n.s |
| Rogers (1971) | 5.6 à 6 | Lecture orale de mots | filles |
| Cotler et Palmer (1971) [5] | 9 à 11 (N = 120) | Erreurs en lecture | filles |
| Inizan et al. (1972) | C.P en fin d'année (N≥ 500) | Batterie de Lecture | |
| | -moitié la plus avancée | Tendance à trouver plus de garçons | n.s |
| | -moitié inférieure | | n.s |
| Chiland (1973) | 6 (29/27) | Lecture orale d'un texte et dictées | filles |

| TABLEAU 1.2. (suite) Auteur et date (b) | Age et classe scolaire et effectif (c) | Tâche | Conclusion (d) |
|---|---|---|---|
| Gasparini (1973-74) | -début CP. (39/46) | Batterie prédictive | n.s |
| | -CE1 (18/26) | Lecture silencieuse (test ORLEC) | n.s |
| Asbury (1973) | 1° (N = 225) | Metropolitan Achievement Test | n.s |
| Johnson (1973-74) | 2°, 4°, 6° | 6 variables mesurées X 3 niveaux scolaires | |
| | -en Angleterre (N= 292) | 5/18 différences significatives. | garçons |
| | -au Nigéria (N = 206) | 3/18 différences significatives. | garçons |
| | -aux USA (N) 285) | 4/18 différences significatives. | filles |
| | -au Canada (N = 298) | 6/18 différences significatives. | filles |

TABLEAU 1.2.
(suite)

| Auteur et date (b) | Age ou classe scolaire et effectif (c) | Tâche | Conclusion (d) |
|---|---|---|---|
| Keller et al. (1973) | 3° à 12° (N = 277) Q.I, niveau scolaire, latéralité contrôlés. | Compréhension de lecture et vocabulaire. | n.s |
| Frederick (1973) | 1). 4° (N= 186) | Correspondances graphèmes-phonèmes. | filles |
| | 5° (N = 203) | Correspondances graphèmes-phonèmes. | n.s |
| | 6° (N = 195) | Correspondances graphèmes-phonèmes. | n.s |
| | 2). même échantillon | California Reading Test | n.s |
| Asher et Gottman (1973) [13] | 5° (N = 534) | -Compréhension de lecture Iowa Test of Basic Skills | n.s |
| | 5° (N = 712) | -Compréhension de lecture Iowa Test of Basic Skills | n.s |

TABLEAU 1.2. (suite)

| Auteur et date (b) | Age ou classe scolaire et effectif (c) | Tâche | Conclusion (d) |
|---|---|---|---|
| Rude (1974) | 1° (N= 311) | oubli pendant les grandes vacances. | n.s |
| Callaway et al. (1974) | 10° (N = 277) | California Achievement Tests | n.s |
| Samuels et Turnure (1974) | 1° (74/58) | Reconnaissance de mots | filles |
| Schickedanz (1974) | 3e (109.104) | Compréhension de lecture | filles |
| Asher et Markell (1974) | 5°. (49/38) | Compréhension de lecture | filles |
| | si contenu interessant. | Test de closure | n.s |
| | si contenu peu intéressant. | Test de closure | filles |

TABLEAU 1.2. (suite)

| Auteur et date (b) | Age ou classe scolaire et effectif (c) | Tâche | Conclusion (d) |
|---|---|---|---|
| O'Brien (1974) | (N = 144) | Lecture orale de 3 poèmes avec mesure de 6 variables psycholinguistiques. | n.s |
| Kohn et Cohen (1975) | 1° (N = 428) | Evaluation par le maître du "fonctionnement d'ensemble" (échelle en 3 points). | filles |
| Spring (1975) | 1° (20/24) | Cooperative Primary Reading Test. | n.s |
| Sassenrath et Maddux (1975) | 2° (20/20) | Cooperative Primary Reading Test. | n.s |
| Inizan (1976) | C.P (N = 235) | Echelle Composite de Lecture. | filles |
| Orloc (1976) | 2° | | n.s |

TABLEAU 1.2.
(suite)

| Auteur et date (b) | Age ou classe scolaire et effectif (c) | Tâche | Conclusion (d) |
|---|---|---|---|
| Pinn (1976) | 14 en Suède, Angleterre, USA. | | n.s |
| Feschbach et al. (1977) | 1°, 2°; 3° (N = 850) classe moyenne | Cooperative Primary Reading Tests | filles |
| Guillotte (1977) | C.P (N = 177) | Différence significative à 4/11 subtests de l'Echelle composite de Lecture | n.s |
| B. Zazzo (1978) | Etude longitudinale<br>1/ en Maternelle<br>-si milieu favorisé<br>-si milieu défavorisé<br>2/ en début C.P<br>3/ en fin C.P | Epreuve de lecture de 4 subtests.<br><br><br><br>Epreuve de lecture de 5 subtests.<br>Echelle Composite de Lecture. | n.s<br>filles<br>filles<br><br>n.s |

TABLEAU 1.2. (suite)

| Auteur et date (b) | Age ou classe scolaire et effectif (c) | Tâche | Conclusion (d) |
|---|---|---|---|
| Gross (1978 a) | 2e (284/256) | Compréhension de lecture | n.s |
| | 5e. (350/368) | Compréhension de lecture | n.s |
| Gross (1978 b) | 2e (N = 99) | Compréhension de lecture | n.s |
| | 5e (N = 108) | Compréhension de lecture | n.s |
| Valtin (1978)[7] | 3e | lecture silencieuse | n.s |
| Preston (1979) | 4e (531/453) | Compréhension de lecture<br>Evaluation par le maître | n.s<br>filles |
| Kyostio (1980) | 7 Finlande (N = 767) | Test de lecture en début de scolarité | filles |

TABLEAU 1.3. POPULATION TOUT VENANT. COMPARAISON SELON LE SEXE. RESULTATS DANS L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE. ETUDES EXTENSIVES (a).

| Auteur et date (b) | Age ou classe scolaire et effectif (c) | Tâche | Conclusion (d) |
|---|---|---|---|
| Mac Gregor (1934) [10] | 11 (N = 6000) | Tests | garçons |
| Carroll (1948) [3] | 6 à 7 (N > 10000) | Compréhension de lecture et lecture de mots | filles |
| Ministry of Education London (1957) [3] | 10 à 15 (N≃900 par groupe d'âge) | Compréhension de lecture et lecture de mots | n.s |
| Gates (1961) [2] | 7 à 13 (N = 13114) | -Compréhension de lecture<br>-Lecture de mots<br>-Vitesse de lecture | filles |
| Parsley et al. (1963) [5] | 7 à 9 (N =5020) | -Compréhension de lecture et lecture de mots | n.s |

TABLEAU 1.3. (suite)

| Auteur et date (b) | Age ou classe scolaire et effectif (c) | Tâche | Conclusion (d) |
|---|---|---|---|
| Bacher et Reuchlin (1965) | 7e (ensemble des élèves du Loiret) | Epreuves de français | filles |
| Sinks et Powell (1965) | 4e à 8e (N = 3551) | California Reading Test | n.s |
| Kellmer Pringle et al. (1966) [1] | 7 (N = 11000) | Reconnaissance de mots | filles |
| Morris (1966) [3] | Etude longitudinale 8 à 15 (N > 1500 par groupe d'âge). | Compréhension de lecture | n.s |
| Dykstra et Tinney (1969) | 1e (1659/1624) | Différence significative à 4/5 subtests du Stanford Achievement Test. | filles |
| | | Lecture orale de mots | n.s |

TABLEAU 1.3.
(suite)

| Auteur et date (b) | Age ou classe scolaire et effectif (c) | Tâche | Conclusion (d) |
|---|---|---|---|
| Dykstra et Tinney (1969) | 2e | Différence significative à 6/8 subtests du Stanford Epellation | filles<br>garçons |
| Clark (1970) [3] | 7 (N > 1500) | Lecture orale de mots | n.s |
| Stanford Research Institute (1972) [5] | 7 (N = 13155) milieu défavorisé. | Savoir en lecture | filles |
| Start et Wells (1972) [3] | 10 à 15 (N > 900 par groupe d'âge). | Compréhension de lecture et lecture de mots. | n.s |
| Horton (1973) [3] | 10 à 15 (N > 900 par groupe d'âge). | Compréhension de lecture et lecture de mots. | n.s |

TABLEAU 1.3. (suite)

| Auteur et date (b) | Age ou classe scolaire et effectif (c) | Tâche | Conclusion (d) |
|---|---|---|---|
| Thorndike (1973) [14] | 10 à 14 | -Compréhension de lecture<br>-Vitesse<br>-Connaissance de mots | filles |
| Callaway et al (1974) | 10e (N = 277) | California Achievement Tests | n.s |
| Jantz (1974) | 6e (N = 3188) | Test de lecture | filles |
| Forslund et Hull (1974) | 6e (1322/1350) Q.I contrôlé | Stanford Achievement Test | n.s |
| Wilson (1975) | 7 et 10 (N = 4554) | Test de lecture | n.s |
| Vale et al. (1975) | 10 (N = 2281) | Test de Neale | n.s |

TABLEAU 1.4. POPULATIONS SELECTIONNEES. COMPARAISON SELON LE SEXE. RESULTATS DANS L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE.

| Auteur et date | Nature de la population et effectif. | Pourcentage de garçons. |
|---|---|---|
| Thomas (1905) [8] | Cécité verbale congénitale | 75 |
| Hinshelwood (1917) [8] | Cécité verbale congénitale (N = 12) | 91 |
| Gallin (1921) [15] | Cécité verbale congénitale (N = 120) | 82 |
| Bachman (1927) [15] | Cécité verbale congénitale (N = 80) | 70 |
| Illing (1929) [15] | Cécité verbale congénitale (N = 12) | 80 |

TABLEAU 1.4. (suite)

| Auteur et date | Nature de la population et effectif. | Pourcentage de garçons |
|---|---|---|
| Anderson et Kelley (1931) [8] | Reading disability (N = 100) | 84 |
| Kopel et Geerded (1933) 17 | Poor readers | 78 |
| Fendrick (1935) [8] | Poor readers (N = 64) | 73 |
| Blanchard (1936) [15] | Reading disability (N = 73) | 86 |
| Creak (1936) [15] | Reading difficulties (N = 50) | 76 |
| Bitty et Kopel (1936) [15] | Reading disability (N = 100) | 66 |

TABLEAU 1.4. (suite)

| Auteur et date | Nature de la population et effectif | Pourcentage de garçons |
|---|---|---|
| Bennett (1938) [15] | Poor reading (N = 50) | 72 |
| Durrell (1940) [16] | Reading clinic | 90 |
| Skydsgaard (1942) [15] | (N = 26) | 80. |
| Monroe (1946) [8] | -Clinic reading cases (N = 215) | 84 |
| | -Special reading cases (N = 155) | 86 |
| | -Defective reading cases (N = 45) | 94 |
| Robinson (1956) [10] | Echec en lecture | 83 |

TABLEAU 1.4. (suite)

| Auteur et date | Nature de la population et effectif | Pourcentage de garçons |
|---|---|---|
| Park (1948) [10] | Echec en lecture | 75 |
| Hallgren (1950) [8] | Dyslexie (N = 79) | 75 |
| Norman (1950) [15] | (N = 694) | 76.8 |
| Torpe (1954) [8] | Special instructions in reading (N = 2000) | 62 |
| | Classes de lecture seulement (cas les plus graves) | 72 |
| Delcourt (1956) [10] | Retards en lecture d'enfants à Q.I > 76. | 77 |
| Perron et Verba Rad (1959) | Dyslexie et désorthographie (N pop = 200 enfants consultants non débiles N = 39/18). | 57 |

TABLEAU 1.4. (suite)

| Auteur et date | Nature de la population et effectif | Pourcentage de garçons |
|---|---|---|
| Heilman (1961) [3] | Cas cliniques | 66 à 90 |
| Critchley (1967) [15] | Dyslexie de développement (N = 115) | 83.5 |
| Battlinger (1967) [15] | Dyslexie (N = 285) 69.8 | 69.8 |
| Critchley (1968) [15] | Dyslexie de développement (N = 616) | 79 |
| Hirsch (De) (1968) | Echec en lecture en fin de 2e année (N = 8) | 75 |
| Preston (1959) [12] | | 75 à 80 |
| Debray-Ritzen et Belekian (1970) | Dyslexie (N = 186) | 73 |

TABLEAU 1.4.
(suite)

| Auteur et date | Nature de la population et effectif | Pourcentage de garçons |
|---|---|---|
| Bluepower (1970) | Exceptional children | 70 |
| Blom (1970) [16] | Remedial reading instruction | 57 à 94 |
| Koppitz (1971) [18] | Learning disabilities (N = 177) | 85 |
| Klasen (1972) [18] | Dyslexie spécifique | 82.5 |
| Naidoo (1972) [3] | Dyslexie spécifique | 66 à 80 |
| Kline et Kline (1975) | Dyslexie (N = 216) | 80 |
| Klein (1977) | Clinique de guidance infantile | 80 |
| Sawyer (1979) | Enfants participant à des programmes compensatoires en lecture. | 57 à 62 |

TABLEAU 1.5. POPULATION TOUT VENANT. MAUVAIS LECTEURS UNIQUEMENT. COMPARAISON SELON LE SEXE. RESULTATS DANS L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE (a).

| Auteur et date (b) | Age ou classe scolaire et effectif (c) | Mode de sélection | Conclusion (d) |
|---|---|---|---|
| Heilman (1933) [7] | 10 (N pop > 900) (f) | dernier décile | n.s |
| Alden et al. (1940) [10] | 7 à 11 (N pop = 6000) | Special reading disabilities | ♂♂ |
| Schonell (1942) [10] | (N pop = 15000) | Retard d'au moins un an et demi en lecture. | ♂♂ |
| Anderson et al. (1957) [8] | (107/102) | Age de début d'apprentissage<br>-si intelligence supérieure<br>-si intelligence inférieure | n.s<br>garçons plus tardifs. |

TABLEAU 1.5.
(suite)

| Auteur et date (b) | Age ou classe scolaire et effectif (c) | Mode de sélection | Conclusion (e) |
|---|---|---|---|
| Miller et al. (1957) | 3e (N pop = 6059 N = 1199) | Retard de 1,3 an | 69 |
| | 5e (N pop = 3953 N = 637) | Retard de 2,3 ans | 71 |
| Ministry of Education London (1957) [3] | 11 (N pop > 900) | 4 derniers déciles | n.s |
| | 15 (N pop > 900) | 2 derniers déciles | n.s |
| Malmquist (1958) | (N pop = 222/177) (32/21) (22/12) | Poor readers<br>Special reading disabilities | 60 (n.s)<br>64.7 (n.s) |
| Gates (1961) [2] | 2e à 8e (N pop = 13114) | derniers rangs | garçons |
| Bentzen (1963) | (N pop = 6026) | signalement pour problèmes de lecture. | 66.8 |

TABLEAU 1.5.
(suite)

| Auteur et date (b) | Age ou classe scolaire et effectif (c) | Mode de sélection | Conclusion (e) |
|---|---|---|---|
| Eisenberg (1966) | 6° (N pop = 12000) milieu défavorisé. | Reading retardation | 68. |
| Morris (1966) [3] | 8 à 9. (N pop > 1500) 10 (N pop > 1500) | 15 derniers centiles | garçons n.s |
| Spache et al. (1966) | 1° | Elèves les plus faibles | n.s |
| Theret (1966) | C.P (N pop = 3181) | Redoublements (29% garçons et 34% filles) | n.s |
| Wozencraft (1967) | 3° (N pop = 564) 6° (N = 603) | Elèves les plus faibles | garçons |

TABLEAU 1.5.

(suite)

| Auteur et date (b) | Age ou classe scolaire et effectif (c) | Mode de délection | Conclusion (e) |
|---|---|---|---|
| Cashdan et al. (1970-71) [3] | 8 à 10 (N = 1200) | Rééducation en lecture | 66 |
| Clark (1970) [3] | 7 (N pop > 1500) | 15 derniers centiles | garçons |
| Inizan et al. (1972) | C.P. en fin d'année (N ≥ 500) | Moitié la plus avancée<br>Moitié inférieure | n.s<br>tendance à trouver plus de garçons. |
| Start et Wells (1972) [3] | 15 (N pop > 900) | Dernier décile | garçons |
| Horton (1973) [3] | 15 (N pop > 900) | Dernier décile | garçons |
| Berger et al. (1975) | 10 | Reading retardation<br>Reading backwardness | 76 à 78<br>56 à 58 |

TABLEAU 1.5.

(suite)

| Auteur et date (b) | Age ou classe scolaire et effectif (c) | Mode de sélection | Conclusion (e |
|---|---|---|---|
| Naiden (19 6) | 1° (N pop = 4868) | Disabled readers | 58.3 |
| | 4° (N pop = 4884) | " " | 61.6 |
| | 6° (N pop = 5039) | " " | 58.2 |
| | 8° (N pop = 4868) | " " | 58.6 |
| Klein (1977) | (N = 245) | 1 à 2 ans de retard en lecture. | 52 |
| | 6° | au moins 2 ans de retard | 52 |
| Valtin (1976) [7] | | 15 derniers centiles | 55 |

(a) La présence de blancs dans les tableaux indique que l'information n'a pas été obtenue.

(b) L'indice chiffré qui apparaît parfois après la date de publication renvoie à la liste de référence ci-dessous, source de l'information.

Cité par 1. Vernon (1957)
2. Weintraub (1966)
3. Thompson (1975)
4. Lang (1976)
5. Maccoby, Jacklin (1974)
6. Weintraub, Robinson et Smith (1973)
7. Klein (1979)
8. Malmquist (1958)
9. Dwyer (1974)
10. Leroy Boussion (1966)
11. Weber (1968-1969)
12. Malmquist (1973)
13. Lahaderne (1976)
14. Gibson et Lewin (1975)
15. Critchley (1974)
16. Johnson (1973-74)
17. Bentzen (1963)
18. Naiden (1976)
19. Sawyer (1979)

(c) -L'âge est indiqué par le nombre brut (ex : 6. signifie 6 ans). alors que la classe scolaire est indiquée par le nombre suivi d'un indice "rond" (ex : 1° signifie 1° année).

-L'effectif figure entre parenthèses; si deux nombres apparaissent le premier est celui des garçons, le second celui des filles.

(d) -n.s signifie que l'auteur conclut à l'absence de différences entre garçons et filles ; s'il juge significative la différence on rapporte le sexe du groupe obtenant le meilleur résultat. La conclusion peut reposer ou ne pas reposer sur un test statistique.

(e) Idem (d) mais avec indication complémentaire éventuelle du pourcentage de garçons.

(f) N pop. indique l'effectif de la population d'où est tiré l'échantillon sélectionné que l'on étudie , l'effectif de l'échantillon lui-même est indiqué par N ou par le nombre des garçons suivi de celui des filles (notation habituelle).

TABLEAU 1.6. FREQUENCE DES RESULTATS NON SIGNIFICATIFS, FAVORABLES AUX FILLES OU FAVORABLES AUX GARCONS POUR DES POPULATIONS TOUT VENANT PRESCOLAIRES ET SCOLAIRE.

| | | N.S. | Favorables aux filles | Favorables aux garçons |
|---|---|---|---|---|
| POPULATION PRESCOLAIRE | Prélecture (tableau 1.1) | 27 | 21 | 2 |
| | Apprentissages de laboratoire. | 1 | 0 | 1. |
| | Comportement en situation scolaire | 0 | 2 | 0 |
| POPULATION SCOLAIRE | Petits échantillons | 55 | 54 | 4 |
| | Echantillons étendus | 12 | 9 | 2 |
| | Apprentissages de laboratoire | 3 | 0 | 2 |
| | Comportement en situation scolaires. | 0 | 2 | 0 |

TABLEAU 2.1. POPULATIONS TOUT VENANT. COMPARAISON SELON LE MILIEU SOCIAL. DONNEES ANTERIEURES A L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE.

| Auteur et date (b) | Age ou classe scolaire et effectif (c) | 1.Variable indépendante<br>2.Variable dépendante | Conclusion (d) |
|---|---|---|---|
| Hanson et Robinson (1967) | Jardin d'enfants (N = 84) | 1.niveau socio-économique (3)<br>2.Metropolitan Readiness Test | s. |
| Rohwer (1971) | Jardin d'enfants (N = 96) | 1.Blancs/Noirs<br>2.apprentissage de paires associées. | s. |
| Leroy-Boussion (1972) | 3.6 à 6.6 (N = 1200) | 1.milieu favorisé/défavorisé<br>2.épreuve de "reversal" | s. avant 6 ans |
| Schroots et al. (1975) | 5.6 (N = 411) | 1.milieu social (3)<br>2.rappel d'une liste de mots et mise en ordre d'images. | s. |

TABLEAU 2.1. (suite)

| Auteur et date (b) | Age ou classe scolaire et effectif (c). | 1.Variable indépendante<br>2.Variable dépendante | Conclusion |
|---|---|---|---|
| Inizan (1976) | Ecole maternelle (N = 300) | 1.Ecoles du centre ville / de la périphérie.<br>2.Batterie Prédictive | s. |
| Downing, Ollila et Oliver (1977) | Jardin d'enfants (N = 787) | 1.milieu social (3)<br>2.épreuves de prélecture (7) | début d'année s.<br>fin d'année n.s. |
| Dollinger et Walker (1978) | Jardin d'enfants (N = 144) | 1.milieu social (3)<br>2.apprentissage de 8 mots (3 méthodes). | s. |

TABLEAU 2.2. POPULATIONS TOUT VENANT. COMPARAISONS SELON LE MILIEU SOCIAL. RESULTATS DANS L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE. PETITS ECHANTILLONS (a).

| Auteur et date (b) | Age ou classe scolaire et effectif (c) | 1.Variable indépendante<br>2.variable dépendante | Conclusion (d) |
|---|---|---|---|
| Ladd (1933)[1] | 3° à 5°. | 1.statut socio-économique<br>2.âge de lecture (tests standardisés). | n.s |
| Sheldon et Carrillo (1952)[1] | N = 868 | 1.niveau d'études ou profession des parents.<br>2.succès en lecture à l'école. | s. |
| Burton (1956) | 6 à 8. | -niveau socio-culturel<br>-test de lecture orale | s. |
| Malmquist (1958) | 1°.<br>(N = 399) | -revenu familial (10), niveau d'instruction du père (6), de la mère (6), profession du père (3).<br>-tests de lecture orale et silencieuse. | s. |

TABLEAU 2.2.
(suite)

| Auteur et date (b) | Age ou classe scolaire et effectif (c) | 1.Variable indépendante<br>2.Variable dépendante | Conclusion (d) |
|---|---|---|---|
| Balmquist (1961) [2] | 1°.<br>(N = 386) | -statut social<br>-lecture d'un texte continu | s. |
| Gilly (1963) | 3C.P, 3 CE1, 3CE2.<br>(N = 424) | -profession du père (3)<br>-test de lecture orale | s. |
| Feitelson (1964) | 1°.<br>(10 classes) | -9 classes avec échec important et 1 classe en milieu moyen.<br>-test de lecture. | s. |
| Goodacre (1967) [3] | (N = 3000) | -niveau social<br>-test de complètement de phrase. | s. |
| Balmquist (1967) [2] | 1°. | -revenu familial, niveau d'instruction du père, de la mère.<br>-capacité en lecture. | s. |

TABLEAU 2.2.
(suite)

| Auteur et date (b) | Age ou classe scolaire et effectif (c) | 1.Variable indépendante<br>2.Variable dépendante | Conclusion (d) |
|---|---|---|---|
| Hanson et Robinson (1967) | 1°, 2°, 3°. (N = 175) | -niveau socio-économique (3)<br>-Metropolitan Achievement Test. | s. |
| Werner et al. (1967) | 10. 11 ans. | -niveau socio-économique (2)<br>-réussite en lecture | s. |
| Johgson (1968) | 1° à 3°. (N = 343) | -niveau socio-économique (3)<br>-Tests (3) | s. |
| Robinson et Hanson (1968) | 1° à 3°. (N = 297) | -niveau socio-économique des classes scolaires (3)<br>-tests (9) | s. |
| Thurstone (1969) [3] | 4° à 7° (N = 174) | -niveau socio-économique<br>- | s. |
| Coppel (1970) | 2 C.P. (N = 54) + 10 enfants entrés directement en CE1. | -environnement socio-culturel familial.<br>-résultats en lecture | s. |

TABLEAU 2.2.
(suite)

| Auteur et date (b) | Age ou classe scolaire et effectif (c) | 1.Variable indépendante<br>2.Variable dépendante | Conclusion (d) |
|---|---|---|---|
| Chiland<br>(1971) | 2 C.P<br>(N = 66) | -niveau socio-culturel des 2 parents. (3)<br>-lecture d'un texte et dictées | s. |
| Rohwer<br>(1971) | 1° et 3°<br>(N = 192) | -Blancs/Noirs<br>-apprentissage de paires associées. | n.s<br>n.s |
| Leroy-Boussion<br>(1972) | 5 à 8.<br>(N = 179)<br>4.6 à 8<br>(N = 150) | -milieu favorisé/défavorisé<br>-fusion syllabique<br>-milieu favorisé/défavorisé<br>-analyse syllabique | s.<br><br>s. |
| Kohn et cohen<br>(1975) | 1°.<br>(N = 428) | -milieu social<br>-évaluation par le maître du "fonctionnement d'ensemble" (échelle en 3 points) | s. |
| Bell et al.<br>(1976) | 1°.<br>(N = 204) | -statut socio-économique<br>-résultats en lecture | s. |

TABLEAU 2.2.
(suite)

| Auteur et date (b) | Age ou classe scolaire et effectif (c) | 1.Variable indépendante<br>2.Variable dépendante | Conclusion (d) |
|---|---|---|---|
| Inizan<br>(1976) | C.P.<br>(N = 235) | -écoles de centre ville (9)<br>écoles de la périphérie (7)<br>-Batterie de Lecture | n.s |
| Guillotte<br>(1977) | C.P<br>(N = 177) | -classes de Z.U.P (4)<br>classes de quartiers résidentiels (4)<br>-échelle composite | s : 6/11 subtests |
| B. Zazzo<br>(1978) | 7 C.P étude longitudinale (N = 89)<br>7 C.P complets<br>(N = 128) | -niveau socio-culturel (4)<br>-épreuve originale et Echelle Composite de Lecture. | s. |
| Kyostio<br>(1980) | 1°, 3°, 6°.<br>(N = 767) | -ville/camapgne<br>-nord/sud Finlande | s (ville > c.)<br>s (nord > sud) |
| Fijalkow et Prêteur<br>(à paraître) | 16 C.P<br>(N = 330) | -niveau socio-culturel (3), zones géographiques (3), origine nationale (5)<br>-Echelle Composite de Lecture. | s. |

TABLEAU 2.3 POPULATIONS TOUT VENANT. COMPARAISON SUIVANT LE MILIEU SOCIAL. RESULTATS DANS L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE. ETUDES EXTENSIVES (a).

| Auteur et date (b) | Age ou classe scolaire et effectif (c) | Variable indépendante (ligne 1) Variable dépendante (2) | Conclusion (d) |
|---|---|---|---|
| Morris (1959) [3] | 7 à 11 (N > 7000) | -classe socio-économique -test de complètement de phrase. | s. |
| Douglas (1964) [3] | 8. (N > 5000) | -classe socio-économique (4) -reconnaissande de mots et complètement de phrase | s. |
| Eisenberg (1966) | 6°. (toutes les classes d'une grande ville). | -zones urbaines (3) - | s. |
| Kellmer-Pringle et al. (1966) [3] | 7. (N = 11000) | -catégories socio-profes-sionneles (5) -reconnaissance de mots | s |

TABLEAU 2.3.
(suite)

| Auteur et date (b) | Age ou classe scolaire et effectif (c) | 1.Variable indépendante (ligne 1)<br>2.Variable dépendante (1) | Conclusion (d) |
|---|---|---|---|
| Jantz<br>(1974) | 6°.<br>(N = 3188) | -prestige professionnel (2)<br>-test de lecture. | s. |
| Tierney et Lapp<br>(1979) | 9.<br>(N = 22500) | -niveau d'études (4) ou type d'habitat (7)<br>-compréhension. | s. |

TABLEAU 2.4. POPULATIONS SELECTIONNEES. COMPARAISON SELON LE MILIEU SOCIAL. RESULTATS DANS L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE (a).

| Auteur et date (b) | Nature de la population et effectif. | Conclusion (c) |
|---|---|---|
| Anderson et Kelley (1931) [1] | -100 poor readers<br>-100 normal readers | n.s |
| Bennett (1938) [1] | -poor readers<br>-normal readers | n.s |
| Robinson (1946) [1] | -22 reading disabilities | 54.5 |
| Schonell (1948) [1] | -93 poor readers<br>-303 normal readers | 38.9<br>12.3 |
| Hallgren (1950) | -180 dyslexiques<br>-103 lecteurs ordinaires | n.s |
| England (1953) [2] | -246 mauvais lecteurs | 24 à 31. |

TABLEAU 2.4.

(suite)

| Auteur et date (b) | Nature de la population et effectif | Conclusion (d) |
|---|---|---|
| Collins (1961) [2] | -classes de réadaptation | 20 à 63 |
| Wiseman (1964) [3] | -reading achievement | s. |
| Valtin (1970) [4] | Legasthenie | s. |
| Kruuse (1971) | 2e à 7e<br>-120 mauvais lecteurs<br>-2290 lecteurs ordinaires | s. |
| Hensley (1974) | 1e<br>-15 bons lecteurs<br>-15 lecteurs moyens<br>-15 mauvais lecteurs | n.s |

TABLEAU 2.4. (suite)

| Auteur et date (b) | Nature de la population et effectif. | Conclusion (e) |
|---|---|---|
| Debray-Ritzen (1978) | -378 enfants ayant redoublé 2 fois avant la 6e et Q.I égal ou supérieur à la moyenne. Dans les 2 catégories socio-économiques distinguées même pourcentage de dyslexiques (69%). | n.s |

(a) La présence de blancs dans les tableaux indique que l'information n'a pas été obtenue.

(b) L'indice chiffré qui apparaît parfois après la date de la publication renvoie à la liste de références ci-dessous, source de l'information :

Cité par 1. Malmquist (1958)
2. Malmquist (1970)
3. Vernon (1971)
4. Valtin (1980)

(c) L'âge est indiqué par le nombre brut (ex : 6 signifie 6 ans), alors que la classe scolaire est indiquée par le nombre suivie d'un indice "rond" (ex: 1° signifie 1° année), l'effectif figure entre parenthèses.

(d) s. ou n.s signifie que l'auteur conclut ou non dans l'ensemble, à une différence. Cette décision peut reposer ou ne pas reposer sur un test statistique.

(e) Idem (d) mais avec une indication complémentaire éventuelle du pourcentage d'enfants de milieu défavorisé quand la différence est jugée significative par l'auteur.

# B I B L I O G R A P H I E


ABELSON (W.D.), ZIGLER (E.) et DEBLASI (C.), Effects of a four year Follow Through program on economically disadvantaged children, Journal of Educational Psychology, 1974, 66, 756-771.

ADELMAN (H.S.), The not so specific learning disability population, Exeptional children, 1971, March, 528-533.

ADOPSED, Recherche sur l'apprentissage de la lecture dans le Cours Préparatoire, Enfance, 1971, 377-406.

AJURIAGUERRA (J.de.), A propos des troubles de l'apprentissage de la lecture, critiques méthodologiques, Enfance, 1951, 5, 389-399.

AJURIAGUERRA (J.de.), ANTONINI (P.), BESSON (A.), BO'TEL (A.M.), DUVERNAY (E.), MAQUARD (M.), MENTHONNEX (C.), ROTH (S.) et ZWAHLEN (M.), Problèmes posés par la dyslexie, XIII° Colloque International de l'AIPELF, Genève, 2-5 avril 1966.

AJURIAGUERRA (J.de.), Conclusions in CRESAS, La dyslexie en question, Paris, A. Colin, 1972, 150-160.

AJURIAGUERRA (J.de.), Les difficultés d'apprentissage de la langue écrite, in Manuel de Psychiatrie de l'enfant, Paris, Masson, 1977, 355-365.

ALBERT (J.), GIRONELL (L.) et PALACIOS (D.), Face à l'erreur du lecteur : analyse des comportements des membres de la classe, Mémoire de maîtrise de psychologie, Université de Toulouse le Mirail, Septembre 1981.

ALENCON (M.d'.), Le sexisme dans les manuels scolaires, Temps Modernes, 1974, Novembre, 450-455.

ALTIER (M.), BEN HAMANA (N.), FERRIOL (D.), MARINE (V.), L'apprentissage scolaire chez les enfants de l'Asie du sud-est, Mémoire de maîtrise de psychologie, Université de Toulouse le Mirail, Septembre 1981.

AMAN-GAINOTTI (M.) et CASALE (M.), Aspects de l'opérativité chez des enfants avec difficultés d'apprentissage de la lecture, Enfance, 1980, 1-2, 31-37.

ANDERSON (I.N.), HUGUES (B.O.) et DIXON (W.R.), Age of learning to read ans its relation to sex, intelligence, and reading achievement in the sixth grade, Journal of Educational Research, 49, February 1956, 447-453.

ANDERSON (I.N.), HUGUES (B.O.) et DIXON (W.R.), The rate of reading development and its relation to age of learning to read, sex and intelligence, Journal of Educational Research, 50, March 1957, 481-494.

ANDERSON (L.M.), EVERTSON (D.M.) et BROPHY (J.E.), An experimental study of effective teaching in first-grade reading groups, Elementary School Journal, 1979, 79, 4, 193-223.

ANDERSON (M.) et KELLEY (M.), An inquiry into traits associated with reading disability, Smith Coll.Studies in Social Work, 1931, 2, 46-63.

ANDREV (B.), Critique de la notion de dyslexie chez l'enfant, Cahiers Enfance Inadaptée, 1958, Octobre, 61-79.

ANDREV (B.), La dyslexie, maladie ou erreur pédagogique?, Cahiers Enfance Inadaptée, 1961, [illegible], 4-16.

ANDREV (B.), COSTE, INIZAN (A.), SIMON (J.) et SAINT MARC, Bilan des éléments apportés en matière de psychologie, Cahiers Enfance Inadaptée, 1958, Octobre-Novembre, 1-2, 100-102.

ANDREV (B.) et LE MEN (J.), La psychologie à l'école, Paris, PUF, 1968.

APPLEBEE (A.N.), Research in reading retardation : two critical problems, Journal of Child Psychology and Psychiatry, 1971, 12, 91-113.

ARTLEV (A.S.), The teacher variable in the teaching of reading, Reading Teacher, 1969, 23, December, 239-248.(traduit in Intereducation, Juillet-Août, 1970, 16, 54-58.

ASBURY (C.A.), Cognitive correlates of discrepant achievement in reading, Journal of Negro Education, 1973, Spring 42 (2), 123-133.

ASHER (S.R.) et GOTTMAN (J.M.), Sex of teacher and student reading achievement, Journal of Educational Psychology, 1973, 65, 168-171.

ASHER (S.R.) et MARKELL (R.A.), Sex differences in comprehension of high-and low-interest reading material, Journal of Educational Psychology, 1974, 60, 5, 680-687.

ATHEY (I.), Reading research in the affective domain, in(H.)SINGER et (R.B.) RUDDELL (édit.), Theoretical models and processes of reading, Newark, Del, I.R.A., 1976.

ATKINSON (R.D.), Computerized instruction and the learning process, American Psychologist, 1968, 23, 225-239.

AU (K.H.P.) et MASON (J.M.), Social organizational factors in learning to read : The balance of rights hypothesis, Reading Research Quarterly, 1981, XVII, 1, 115-152.

AUBRET (F.), Pronostic au Cours Préparatoire et scolarité élémentaire, Enfance, 1977, 2-4, 141-166.

AUBRET-BENY (F.), Pratiques éducatives familiales et réussite à l'école élémentaire, Orientation Scolaire et Professionnelle, 1981, 10, 3, 249-272.

AUREILLE (M.), HONNORAT (J.) et LEROUX (M.), Contribution à l'étude de l'effet de l'attente de la maîtresse dans le cas des élèves en difficulté de cours préparatoire, mémoire non publié, Aix en Provence, Université de Provence, 1975.

AVANZINI (G.) et FERRERO (M.), Contribution à une comparaison entre les techniques FREINET et les méthodes traditionnelles d'enseignement, Bulletin de Psychologie, 1976-1977, XXX, 338, 10-13, 455-467.

AVERCH (H.), How effective is schooling ? A synthesis of research findings, Santa Monica, Rand corporation, 1972.

BACHER (F.) et REUCHLIN (M.), Le cycle d'observation; Enquête sur l'ensemble d'un département, BINOP, 1965, 21, 3.

BADIAN (N.A.), Auditory-visual integration, auditory memory and reading in retarded and adequate readers, Journal of Learning Disabilities, 1977, 10, February, 2, 49-55.

BAKKER (D.J.), Temporal order in disturbed reading, Rotterdam University Press, 1972.

BAKWIN (H.), Reading disability in twins, Developmental Medicine and Child Neurology, 1973, 15, 184-187.

BALE (P.), Behavior problems and their relationship to reading difficulty, Journal of Research in Reading, 1981, 4-2, 123-135.

BALOW (B.), RUBIN (R.) et ROSEN (M.), Perinatal events as precursors of reading disability, Reading Research Quarterly, 1975-1976, XI, 1, 36-71.

BALOW (I.H.), Sex differences in first grade reading, Elementary English, 1963, 40, 303-6, 320.

BANNATYNE (A.), Language, reading and learning disabilities, Springfield, Illinois, Charles (C.) Thomas, 1971.

BARATZ (J.C.), The relationship of Black English to reading : a review of research, in (J.L.) LAFFEN et (R.) SHUY (edit.), Language differences : do they interfere ? Newark, Del., IRA, 1977.

BARATZ (S.S.) et BARATZ (J.C.), Early childhood intervention : The social science base of institutional racism, Harvard Educational Review, 1970, 40, 29-50.

BARBIER (R.), La recherche-action dans l'institution éducative, Paris, Gauthier Villars, 1977.

BARKER (B.M.), Interrelationships of perceptual modality, short-term memory and reading achievement, Perceptual and Motor Skills, 1976, volume 43 (3,pt 1), 771-774.

BARNITZ (J.G.), Black English and other dialects : sociolinguistic implications for reading instruction, Reading Teacher, 1980, 33, April, 7, 779-786.

BARR (R.C.), Instructional pace differences and their effect on reading acquisition, Reading Research Quarterly, 1973-1974, 9, 4, 526-554.

BARTHOUMEYROU (J.M.), Histoire des pédagogies motrices de la latéralité à l'école maternelle et à l'école élémentaire, 1945-1980, Mémoire pour le diplôme de l'Institut National du Sport et de l'Education Physique, Paris, 1981.

BAUDELOT (C.), BENOLIEL (R.) CUKROWICZ (H.) et ESTABLET (R.), Les étudiants, l'emploi, la crise, Paris, Maspéro, 1981.

BAUDELOT (C.) et ESTABLET (R.), L'école capitaliste en France, Paris, Maspéro, 1971.

BAUDELOT (C.) et ESTABLET (R.), L'école primaire divise..., Paris, Maspéro, 1975.

BEAULIEU-DAVID (B.), Demandes de parents de milieux socio-économiques contrastés vis à vis de l'apprentissage de la lecture par leur enfant en grande section de maternelle, Mémoire de maîtrise de sciences de l'Education, Université de Toulouse le Mirail, Septembre, 1981.

BELL (A.E.) et ABRAHAMSON (D.S.), multivariate prediction of grade one reading achievement according to socioeconomic locale and school structure, Catalog of Selected Documents in Psychology, 1976, November, 6, 121-122.

BELOTTI (E.G.), Du côté des petites filles, Paris, Editions des femmes, 1974.

BENDER (L.), A visual motor gestalt test and its clinical use, American Orthopsychiatric Association of Research Monographs, 1938, N° 3.

BENDER (L.), Neuropsychiatric disturbances, in (A.H.) KEENEY et (V.T.) KEENEY (edit.), Dyslexia, Saint Louis, Mosby, 1968.

BENNETT (C.), An inquiry into the genesis of poor reading, T.C. Col. Univ. Contr. to Ed., 755, New York, 1938.

BENNETT (D.A.), A comparison of the achievement of fifth grade pupils having male teachers with those having female teachers, Dissertation Abstracts International, 1967, 27, 4032A.

BENNETT (N.), Teaching styles and pupil progress, London, Open Books, 1977.

BENSIMON-DONATH (D.), L'éducation en Israël, Paris, Anthropos, 1975.

BENTLER (P.M.), Multivariate analysis with latent variables : causal modeling, Annual Review of Psychology, 1980, 31, 419-456.

BENTOLILA (A.), Recherches actuelles sur l'enseignement de la lecture, Paris, Retz, 1976.

BENTON (A.L.) et BIRD (J.W.), The EEG and reading disability, American Journal of Orthopsychiatry, 1963, 33, 529 sq.

BENTON (A.L.) et PEARL (D.) (edit.), Dyslexia an appraisal of current Knowledge, New York, Oxford University Press, 1979.

BENTZEN (F.), Sex ratios in learning and behavior disorders, American Journal of Orthopsychiatric, 1963, 33, 92-98.

BENY (P.), Pratiques éducatives familiales et réussite des enfants au cours préparatoire, Présentation d'une enquête de l'INOP, Premiers résultats, Orientation Scolaire et Professionnelle, 1972, 1, 4, 339-367.

BEREITER (C.) et ENGELMANN (S.), Teaching disadvantaged children in the preschool, Englewood Cliffs, N.J, Prentice Hall, 1966.

BERGER (I.), Les instituteurs d'une génération à l'autre, Paris, PUF, 1979.

BERGER (M.), YULE (W.) et RUTTER (M.), Attainment and adjustment in two geographical areas : I The prevalence of specific reading retardation, British Journal od Psychiatry, 1975, 126, 510-519.

BERKO (J.), The child's learning of English morphology, Word, 1958, 14, 150-177.

BERNSTEIN (B.), Social class and linguistic development : a theory of social learning, in (A.H.) HALSEY, (J.) FLOUD et (C.A.) ANDERSON (edit.), Education, economy and society, New York, FreePress, 1961 (traduction française dans BERNSTEIN (B.), Langage et classes sociales, Paris, Editions de Minuit, 1975, (chapitre 1).

BERNSTEIN (B.), A critique of the concept of compensatory education, in (D.) RUBINSTEIN et (C.) STONEMAN (edit.), Education for democracy, New York, Penguin Books, 1970 (traduction française dans (B.) BERSTEIN, Langage et classes sociales, Paris, Editions de Minuit, 1975, (Chapitre 10).

BERNSTEIN (B.), Langage et classes sociales, Paris, Editions de Minuit, 1975.

BERTHELOT (J.M.), Modes de scolarisation et origine sociale, Cahiers Internationaux de Sociologie, 1975, LIX, 299-314.

BERTHELOT (J.M.), Exode rural et scolarisation, Revue Française de Sociologie, 1978, XIX, 1, 103-124.

BETTELHEIM (B.), Survivre, Paris, R. Laffont, 1979.

BETTELHEIM (B.), Bruno BETTELHEIM juge l'école, Psychologie, 1981, 140, Octobre, 10-17.

BETTSCHART (W.), FAVEZ (F.), HENNY (R.), JEANNIN ( .), PFAEHLER (B.), PIOLINO (P.), et PUGET (F.), L'enfant de 9 ans, étude épidémiologique, Psychiatrie de l'Enfant, 1980, XXVIII, 2, 637-684.

BETTSCHART (W.), HENNY (R.), et BOCOGNINI (B.), La surreprésentation des hommes par rapport aux femmes dans les consultations de psychiatrie infantile, Psychiatrie de l'Enfant, 1978, 21(1), 297-304.

BIBELJAC-BABIC (R.), HIRIATBORDE (E.) et KOHEN-RAZ (R.), Note sur les relations entre ataxiométrie, statokinésimétrie et instabilité, Enfance, 1981, 3, 187-194.

BINET (A.) et SIMON (T.H.), Les enfants anormaux, Paris, A. Colin, 1907.

BIRCH (H.G.), Dyslexia and the maturation of visual function, in (J.) MONEY (edit.), Reading disability, Baltimore, John Hopkins Press, 1962.

BIRCH (H.G.) et BELMONT (L.), Auditory - visual integration in normal and retarded readers, American Journal of Orthopsychiatry, 1964, 34, 852-861.

BIRCH (H.G.) et BELMONT (L.), Auditory-visual integration, intelligence and reading ability in school children, Perceptual and Motor Skills, 1965, 20, 295-305.

BISSERET (N.), Les inégaux ou la sélection universitaire, Paris, PUF, 1974.

BLACK (F.W.), Self concept as related to achievement and age in learning disabled children, Child Development, 1974, December, 45, 1137-1140.

BLANCHARD (P.), Psychanalytic contributions to the problems of reading disabilities, The psychanalytic Study of the Child, 1946, 2, 163-187.

BLANK (C.), Cognitive processes in auditory discrimination in normal and retarded readers, Child Development, 1968, 39, 1091-1101.

BLANK (M.), WEIDER (S.) et BRIDGER (W.H.), Verbal deficiencies in abstract thinking in early reading retardation, American Journal of Orthopsychiatry, 1968, 38, 823-834.

BLEV (B.), Evolution du C.M.P.P. sur le plan pédagogique, Cahiers Enfance Inadaptée, 1970.

BLODGETT (E.G.) et COOPER (E.B.), Attitudes of elementary teachers toward Black dialect, Journal of Communication Disorders, 1973, 6, 121-133.

BLOM (G.E.), Sex differences in reading disability, Reading Forum, 1971, May, 11, 31-46.

BLOOM (B.), Human characteristics and school learning, New York, Mc GrawHill, 1976.

BLOOM (B.S.), DAVID (A.) et HESS (R.W.), Compensatory education for cultural deprivation, New York, Holt, 1965.

BOERSMA (F.J.), CHAPMAN (J.W.) et BATTLE (J.), Academic self-concept change in special education students : some suggestions for interpreting self-concept scores, Journal of Special Education, 1979, Winter, 13, 433-442.

BOND (G.L.) et DYKSTRA (R.), The co-operative research program in first grade reading instruction, Reading Research Quarterly, 1967, 2, 4, 5-142.

BOND (G.L.) et TINKER (M.A.), Reading difficulties : their diagnosis and correction, New York, Appleton Century Crofts, 1957.

BOREL-MAISONNY (S.), Les troubles du langage dans les dyslexies et les dysorthographes, Enfance, 1951, 5, 400-444.

BOREL-MAISONNY (S.), Langage oral et écrit, I. pédagogie des notions de base, Paris, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1966.

BOREL-MAISONNY (S.), Perception et éducation, Paris, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1969.

BOSCO (J.), The use of Ritalin for treatment of Minimal Brain Dysfunction and Hyperkinesis in children, 1972, ED 076540.

BOUDON (R.), L'analyse mathématique des faits sociaux, Paris, Plon, 1970.

BOUDON (R.), L'inégalité des chances, La mobilité sociale dans les sociétés industrielles, Paris, A. Colin, 1973.

BOURDIEU (P.), L'école conservatrice ; les inégalités devant l'école et devant la culture, Revue Française de Sociologie, 1966, VII, 325-347.

BOURDIEU (P.), La sociologie de la culture populaire, in CRESAS, Le handicap socio-culturel en question, Paris, ESF, 1978.

BOURDIEU (P.), La distinction, critique sociale du jugement, Paris, Editions de Minuit, 1979.

BOURDIEU (P.), Le racisme de l'intelligence, in (P.) BOURDIEU, Questions de sociologie, Paris, Editions de Minuit, 1980.

BOURDIEU (P.) et PASSERON (J.C.), Les héritiers, Paris, Editions de Minuit, 1964.

BOURDIEU (P.) et PASSERON (J.C.), La reproduction, Paris, Editions de Minuit, 1970.

BRAINE (M.D.S.), On learning the grammatical order of words, Psychological Review, 1963, 70, 4, 323-348.

BREKKE (B.) et WILLIAMS (J.D.), Reversibility preceding conservation and reading readiness, Journal of Psychology, 1975a, 90, 191-196.

BREKKE (B.W.) et WILLIAMS (J.D.), Conservation as a predictor of reading achievement, Perceptual and Motor Skills, 1975b, February, 40, 95-98.

BREKKE (B.W.), WILLIAMS (J.D.) et HARLOW (S.D.), Conservation and reading readiness, Journal of Genetic Psychology, 1973, September, 123, 133-138.

BRETON (J.), BELMONT-ANDRE (B.) et BALLION (M.), Expérience d'une collaboration entre enseignants et chercheurs à propos d'une tentative de modification de la pratique de l'enseignement de la lecture au cours préparatoire, Recherches Pédagogiques, 1978, 95, 45-98.

BROADBENT (D.E.), Immediate memory and simultaneous stimuli, Quarterly Journal of Experimental Psychology, 1957, 9, 1-11.

BROCA (P.), Perte de la parole, Bulletin de la Société d'Anthropologie, 1861, II, 219 sq.

BRONCKART (J.P.), Théories du langage, Une introduction critique, Bruxelles, Mardaga, 1977.

BROOKOVER (W.B.), Review of why do some urban schools succeed ? The Phi. Delta Kappa study of Exceptionnal Urban Elementary Schools, Harvard Educational Review, 1981, August, 51, 3, 439-441.

BROOKOVER (W.B.), Improving academic achievement through students' self-concept Enhancement : self-concept of ability and school achievement, East Lansing, Michigan State University Press, 1955.

BROSSARD (M.), Handicap linguistique ou difficultés spécifiques dans l'apprentissage de la langue maternelle in CRESAS, Le handicap socio-culturel en question, Paris, ESF, 1978a.

BROSSARD (M.), Milieu social, situation de verbalisation et capacités linguistiques, Revue Française de Pédagogie, 1978b, 44, 38-45.

BROSSARD (M.), GAVOUX (J.C.) et GAVOUX (M.), Quelques réflexions sur la notion de "handicap culturel", Psychologie Française, 1977, 12, 1-2, 47-53.

BROWN (L.L.) et SHERBENOU (R.J.), A comparison of perceptions of student reading ability, reading performance, and classroom behavior, Reaching Teacher, 1981, February, 34, 5, 557-560.

BROWN (N.M.), Parental attitude, children's personality and the pupil in the classroom, Remedial Education, 1977, 12, 3, 136-140.

BROPHY (J.E.) et EVERTSON (C.M.), Process-product correlations in the Texas teacher effectiveness study : final report (Austin, Texas, University of Texas), 1974.

BRUININKS (V.L.), Peer status and personality characteristics of learning disabled and non-disabled students, Journal of Learning Disabilities, 1978, 11, October, 484-489.

BRONER (J.S.), Affrontement et défense, Journal de Psychologie, 1961, 1, 33-56.

BUCHANAN (D.), Development of cortical localization, in (A.M.) KEENEY et (V.T.) KEENEY (edit.), Dyslexia, Saint Louis, Mosby, 1968.

BURGUIERE (E.), Dissociation familiale et difficultés scolaires, Recherches Pédagogiques, 1978, 96, 41-78.

BURION (J.), Une épreuve de lecture orale, Cahiers de la Recherche Pédagogique, 1956, 3, 3-14.

BURT (C.), The subnormal mind, Oxford, 1935.

BURT (C.), The backward child, London, University of London Press, 1937.

BUTLER (L.G.), A psycholinguistic analysis of the oral reading behavior of selected inpulsive and reflective second grade boys, Dessertation Abstracts International, 1973, 33, 5960A.

CAHN (R.), Une approche psychanalytique des troubles de la langue écrite chez l'enfant, in CRESAS, La Dyslexie en question, Paris, A. Colin, 1972.

CAHN (R.) et MOUTON (T.), Affectivité et troubles du langage écrit chez l'enfant et l'adolescent, Toulouse, Privat, 1967.

CALFEE (R.C.) et PIONTKOWSKI (D.C.), The reading diary; acquisition of decoding, Reading Research Quarterly, 1981, XVI, 3, 346-373.

CALLAWAY (R.), JERROLDS (B.W.) et GWALTNEY (W.), The relationship between reading and language achievement and certain sociological and adjustment factors, Reading Improvement, Spring, 1974, 11, 19-26.

CAMPBELL (S.) et al., Cognitive styles in hyperactive children and the effect of Methylphenidate, Journal of child psychology and Psychiatry, 1971, 12, 55-67.

CANE (B.) et SMITHER (J.), The roots of reading, Slough, NFER, 1971.

CAPLAN (H.), BIBACE (R.) et RAVINOVICH (M.S.), Paranatal stress, cognitive organization and ego function ; a controlled follow-up study of children born prematurely, Journal of the American Academy of Child Psychiatry, 1963, 2, 434-450.

CARDINET (J.), Les "rencontres famille-école" : tentative d'évaluation d'une expérience, Communication au XXV[e] colloque de l'AIPELF, Toulouse, 15-17 Mai, 1980.

CARDINET (J.) et WEISS (J.), L'enseignement de la lecture et ses résultats, Berne, Peter Lang, 1976.

CARLIER (M.) et GOTTESDIENER (H), Effets de l'expérimentateur, effet du maître, réalité ou illusion ? Enfance, 1975, 2, 219-241.

CARLTON (L.), A report on self-directive dramatization in the regular elementary school classroom and relationships discovered with progress in reading achievement and self-concepts changes, Dissertation Abstracts International, 1964, 3142-3143.

CARLTON (L.) et MOORE (R.N.), A study of the effects of self-directive dramatization on the progress in reading achievement and self-concept of culturally disadvantaged Elementary School children, USEO Project S.190, Normal; Illinois State University, 1965.

CARRIC (N.), L'échec scolaire, Revue de Neuropsychiatrie Infantile, 1977, 25, 8-9, 489-499.

CARTER -J.L.) et RUSSELL (H.), Biofeedback and academic attainment of LD children, Academic Therapy, 1980, March, 15, 483-486.

CASADEBAIG (F.), CHEVALIER (A.), DIATKINE (R.), GABEL (M.) et LEBOVICI (S.), L'étude du paramètre sexe dans les cas suivis en psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent, Psychiatrie de l'Enfant, 1978, 21(1), 277-295.

CASTEL (R.), Le psychanalysme, Paris, Maspéro, 1973.

CASTEL (R.) et LE CERF (J.F.), Le phénomène "psy" et la société française, Débat, 1980, Mai, 1, 27-38.

CEVTE (F.), COUZINIE (N.), GAILLARD (M.C.) et ROCHE (M.), Influence du sexe et du milieu socio-culturel sur les résultats scolaires au Cours Préparatoire, Mémoire de maîtrise de psychologie, Université de Toulouse le Mirail, Septembre, 1981.

CHALL (J.), Learning to read : The great debate, New York, Mc GRAW Hill, 1967.

CHALL (J.S.), Critique de (F.) SMITH, Reading without nousense, in Reading Teacher, 1980, April, 33, 7, 870-872.

CHANDLER (T.A.), Reading disability and socio-economic status, Journal of Reading, 1966, 10(1), 5-21.

CHAPMAN (J.W.) et BOERSMA (F.J.), Academic self-concept in elementary learning disabled children : a study with the student's perception of ability scale, Psychology in the Schools, 1979, 16, April, 201-206.

CHARMEUX (E.), La lecture à l'école, Paris, Cedic, 1975.

CHATEAU (J.) (edit.), Les grands pédagogues, Paris, PUF, 1956.

CHAUVEAU (G.), Etude d'un manuel de lecture "Daniel et Valérie" Interéducation, 1973, 33, Octobre, 20-29.

CHILAND (C.), L'enfant de 6 ans et son avenir, Paris, PUF, 1971, (2ème édition 1973).

CHILAND (C.), Intervention, in Ministère de l'Education, Apprentissage et pratique de la lecture à l'école, Actes du colloque de Paris, 13-14 Juin 1979, Paris, CNDP, 1979.

CHOMSKY (N.), Phonology and reading, in (H.) LEVIN et (J.P.) WILLIAMS (edit.), Basic studies in reading, New York, Basic Books, 1970.

CICIRELLI (V.G.), Sibling constellation creativity, IQ, and academic achievement, Child Development, 38, 481-490.

CLAIBORNE (J.H.), Types of congenital symbol amblyopia , J.Amer. Med. Ass., 1906, 47, 1813-1816.

CLANET (C.), BATAILLE (M.), Une recherche-action sur la co-action éducative, Psychologie et Education, 1979, II, 2, 109-140.

CLARK (M.M.), Reading difficulties in schools, Harmonds worth, Penguin, 1970.

CLIFTON-EVEREST (I.M.), The immediate recognition of tachistoscopically presended visual patterns by backward readers, Genetic Psychology Monographs, 1974, May, Volume 89(2), 221-239.

COBB (P.R.), CHISSOM (B.S.) et DAVIS (M.W.), Relationships among perceptual-motor, self-concept, and academic measures for children in kindergarten , grades one and two, Perceptual and Motor Skills, 1975, 41, October, 539-546.

COHEN (S.A.), Oral vocabulary and beginning reading in disadvantaged black children, Reading Teacher, 1970, October, 24, 1, 33-38.

COHEN (M.), La grande invention de l'écriture et son évolution, Paris, Imprimerie Nationale , 1958.

COHEN (R.), L'apprentissage précoce de la lecture, Paris, PUF, 1977.

COHEN (M.L.), Field dependence-independence and reading comprehension, Dissertation Abstracts International, 1968, 29 (2A), 476-477.

COLE (S.), Hyperkinetic children : the use of stimulant drugs evaluated, American Journal of Orthopsychiatry, 1975, 45, January, 28-37.

COLEMAN (J.S.) et al., Report on equality of educational opportunity, U.S. Government printing office for department of health,education and welfare, 1966.

COLES (G.S.), The learning-disabilities test battery : empirical and social issues, Harvard Educational Review, 1978, 48, August, 313-340.

Collectif ICEM., Perspectives d'éducation populaire, Paris, Maspéro, 1979.

COLLINS., The effects of remedial education, Educ. Monogr. Univ. Birmingham Inst. Educ., N° IV, 1961.

COMBESSIE (J.C.), Education et valeurs de classe dans la sociologie américaine, Revue Française de Sociologie, 1969, X, 12-36.

COMBS (A.) et SNYGG (D.), Individual behavior : a perceptual point of view, New York, Harper et Row, 1959.

CONNERS (C.K.), Cortical visual evoked response in children with learning disirders, Psychophysiology, 1971, 7, 3, 418-428.

CONRAD (R.), Acoustic confusions in immediate memory, British Journal of Psychology, 1964, 55, 75-84.

COOPERSMITH (S.), A method of determining types of self- esteem, Journal of abnormal and social Psychology, 1959, 59, 87-94.

CONRAD (R.), The deaf schoolchild, London, Harper and Row, 1979.

COPPEL (L.), Dyslexia and its consequences for academic development, BINOP, 1970, November, 26, 5, 338-342.

CORKIN (J.), Serial-order deficits in inferior readers, Neuropsychologia, 1974, July, volume 12(3), 347-354.

COURTNEY (D.) et SCHELL (L.M.), The effect of male teachers on the reading achievement of father-absent sixth grade boys, Reading Improvement, Winter 1978, 253-256.

COVINGTON (M.V.), Stimulus deprivation as a fonction of social class membership , Child Development, 1967, 38, 607.

CRESAS., La dyslexie en question, Paris, A. Colin, 1972.

CRESAS., Le handicap socio-culturel en question, Paris, ESF, 1978.

CRESAS., L'échec scolaire n'est pas une fatalité, Paris, ESF, 1981.

CRITCHLEY (M.), Observations on developmental dyslexia, in (O.) WILLIAMS (edit.), Modern trends in neurology, London, Butterworth, 1967.

CRITCHLEY (M.), The dyslexic child, London , Heinemann Medical Books, 1970, (traduction française , La dyslexie vraie et les difficultés de lecture de l'enfant, Toulouse, Privat, 1974).

CROMER (W.), The difference model : a new explanation for some reading difficulties, Journal of Educational Psychology, December, 1970, 61, 471-483.

CROSBY (R.M.N.), Reading and the dyslexic child, London, Souvenir Press, 1968.

CROWL (T.K.) et MAC GINITIE (W.H.), The influence of students' speech characteristics on teachers' evaluations of oral answers, in (H.) SINGER et (R.B.) RUDDELL (edit.), Theoretical models and processes of reading, Newark, Del., IRA, 1976.

CUMMINGS (E.M.) et FAW (T.T.), Short-term memory and equivalence judgments in normal and retarded readers, Child Development, 1976, 47, 286-289.

DALBY (J.T.), Deficit or delay ; neuropsychological models of developmental dyslexia, Journal of Special Education, 1979, 13, Fall, 230-264.

DANNEQUIN (C.), Les enfants baillonnés, Paris, CEDIC-SUDEL, 1977.

DANNEQUIN (C.), HARDY (M.),et PLATONE (F.), Le conept de handicap linguistique, CRESAS, 1975, 12, 1-45.

DARIN-DRABKIN (H.), Le kibboutz, société différente, Paris, Seuil, 1970.

DAVE (R.H.), The identification and measurement of environmental process variables related to educational achievement, Unpublished doctoral dissertation, University of Chicago, 1963.

DAVEY (B.), Cognitive styles and reading achievement, Journal of Reading, November, 1976, 20, 113-120.

DAVIS (M.S.) et BRAY (N.W.), Bisensory memory in normal and reading disability children, Bulletin of the Psychonomic Society, 1975, December, Volume 6 (6), 572-574.

DAVIS (O.), GLADNEY (M.R.) et LEAVERTON (L.), Teachers manual fo Psycholinguistics Reading series, A bidialectal approach, Chicago, Board of Education, 1967.

DAVIS (O.L.) et SLOBODIAN (J.J.), Teacher behavior toward boys and girls during 1st grade reading instruction, American Education Research Journal, 1967, 4, 261-270.

DEBRAY (P.) et al., La dyslexie de l'enfant, Gazette Médicale de France, 1968, 75, 5181. N° spécial.

DEBRAY-RITZEN (P.), Lettre ouverte aux parents des petits écoliers, Paris, Albin Michel, 1978.

DEBRAY-RITZEN (P.), Intervention, in Ministère de l'Education, Apprentissage et pratique de la lecture à l'école, 13-14 Juin, Paris, CNDP, 1979.

DEBRAY (P.) et MATTLINGER (M.J.), Répartition selon le sexe et antécédents familiaux de dyslexie, Gazette Médicale de France, 1968, 75, 27, 5257-5286.

DEBRAY-RITZEN (P.) et MELEKIAN (B.), La dyslexie de l'enfant, Paris, Casterman, 1970.

DEHANT (A.), Etude expérimentale des méthodes d'apprentissage de la lecture, Louvain, Librairie Universitaire, 1960.

DEHANT (A.) et GILLE (A.), Votre enfant apprend à lire, Paris, Casterman, 1972.

DE HIRSCH (K.) et JANSKY (J.J.), Early prediction of reading disability, in (A.H.) KEENEY et (V.T.) KEENEY (edit.), Dyslexia, Saint Louis, Mosby, 1968a.

DE HIRSCH (K.) et JANSKY (J.J.), Kindergarten protocols of high achievers, slow starters, and failing readers, in (A.H.) KEENEY et (V.V.) KEENEY (edit.), Dyslexia, Saint Louis, Mosby, 1968b.

DE HIRSCH (K.) , JANSKY (J.J.) et LANGFORD (W.S.), Predicting reading failure : a preliminary study, New York, Harper et Row, 1966.

DE FRIES (J.C.), SINGER (S.M.), FOCH (T.T.) et LEWITTER (F.I.), Familial nature of reading disability, British Journal of Psychiatry, 1978, 132, 361-367.

DEJERINE (M.J.), Contribution à l'étude anatomo-pathologique et clinique des différentes variétés de cécité verbale, Comptes-rendus hebdomadaires des séances et mémoires de la société de biologie, 1892, 4, 9, 61-90.

DELACATO (C.H.), Neurological organization and reading, Springfield, Ill., Thomas, 1966.

DELOGNE (R.), Apprendre à lire avant 6 ans, Bruxelles, Université de Bruxelles, 1973.

DELPECH (M.H.), EDRAGAS (S.) et LAPALU (J.), Psychologie différentielle de l'apprentissage de la lecture, Mémoire de maîtrise de psychologie, Université de Toulouse le Mirail, 1976-1977.

DENCKLA (M.B.) et RUDEL (R.), Naming of object-drawings by dyslexics and learning disabled children, Brain and Language, 1976a, 3, 1-15.

DENCKLA (M.) et RUDEL (R.), Rapid "automatized" naming (R.A.N.) dyslexia differentiated from other learning disabilities, Neuropsychologia, 1976b, 14, 471-479.

DENNERL (D.E.) Dimensions of self-concept of later elementary children in relationship to reading performance, sex role, and socio-economic status, Doctoral Dissertation, University of Michigan, 1971.

DENNEY (D.R.), Relationship of three cognitive style dimensions to elementary reading abilities, Journal of Educational Psychology, 1974, 66, 702-709.

DESPORTE (M.) Les effets de la présence de l'expérimentateur dans les sciences du comportement, Paris, CNRS, 1975.

DEUTSCH (C.) et DEUTSCH (M.), Theory of early childhood environment programs, in (R.) HESS et (R.) BEAR (edit.), Early education : current theory, research and action, Chicago, Aldine Publishing Co, 1968.

DEUTSCH (M.), The disadvantaged child and the learning process, in (A.H.) PASSOW (edit.) Education in depressed areas, New York, Columbia University Teachers College, 1963.

DEUTSCH (M.), The role of social class in language development and cognition, American Journal of Orthopsychiatry, 1965, 35, 78-88.

DEUTSCH (M.), KATZ (P.) et JENSEN (A.R.), (edit.), Social class race, and psychological development, New York, Holt, 1968.

DIATKINE (R.), Les troubles de l'apprentissage du langage écrit : dyslexie et dysorthographie, Psychiatrie de l'Enfant, 1963, VI, 2, 281-351.

DIATKINE (E.), Conditions psychologiques nécessaires à l'apprentissage de la langue écrite, in CRESAS, La dyslexie en question, Paris, A. Colin, 1972.

DIATKINE (R.), Le problème de l'affectivité in IRDP, Apprendre à lire, Neuchâtel, 1973.

DIATKINE (R.), Quelques réflexions sur l'acquisition de la langue écrite par les écoliers, in Ministère de l'Education, Apprentissage et pratique de la lecture à l'école, Paris, CNDP, 1979.

DILLINGOFSKI (M.S.), Sociolinguistic and reading : a review of the litterature, Reading Teacher, 1979, 33, 3, December, 307-312.

DIMAS (T.), L'analphabétisme des Tsiganes américains, un facteur de conservation de leur culture, Etudes Tsiganes, 1974, 4, 14-15.

DIVORSKY (D.), War on open classroom, The Chronicle of Higher Education, 1977; 14, volume 13, N°2, 12.

DOLLINGER (R.A. et WALKER (D.N.), The effect of three methods of presentation and socio-economic class on recognition performance in the presentation of low frequeny words to kindergarteners, Journal of Reading Behavior, Fall 1978, 10, 303-305.

DOLTO (F.), Préface, in (M.) MANNONI, Le premier rendez-vous avec le psychanalyste, Paris, Gonthier, 1965.

DOLTO (F.), Lorsque l'enfant paraît, Paris, Seuil, volume 1, 1977, volume 2, 1978, volume 3, 1979.

DOLTO (F.), Préface,in (J.) VAN DEN BROUCK , Manuel à l'usage des enfants qui ont des parents difficiles, J.-P. Delarge, Paris, 1979.

Do teachers make a difference ? A report on recent researchs on pupil achievement, U.S. Office of Education 58042, Washington, D.C., U.S. Government Printing Office, 1970.

DOUGLAS (J.W.B.), The home and the school, London, Mac Gibbon Kee, 1964.

DOWNING (J.), Comparative reading, New York, Mac Millan, 1973.

DOWNING (J.), Conflits culturels et linguistiques contribuant à la non-réussite dans l'apprentissage de la lecture, Enfance, 1974a, 1-2, 93-110.

DOWNING (J.), Reading and reasoning, Edinburgh, Chambers, 1979b.

DOWNING (J.), Cognitive clarity and linguistic awareness, Paper presented at the conference on Theory and Research on Learning Disability, Université of Alberta, Edmonton, November 12-14, 1980.

DOWNING (J.), Cultural expectations and sex differences in reading, in (I.R.) EDWARDS (edit.), The social psychology of reading, volume 1, 1980.

DOWNING (J.), DWYER (C.A.), FEITELSON (D.), JANSEN (M.), KEMPPAINEN (R.), MATIHALDI (H.), REGGI (D.R.), SAKAMOTO (T.), TAYLOR (H.), THACKRAY (D.V.) et THOMSON (D.), A cross-national survey of cultural expectations and sex-role standards in reading, Journal of Research in Reading, 1979, 9, 1, 8-23.

DOWNING (J) et FIJALKOW (J.), Lire et réfléchir, Toulouse, Privat, à paraître.

DOWNING (J.), OLLILA (L.) et OLIVER (P.), Concepts of language in children from differing socio-economic backgrounds, Journal of Educational Research, May/June 1977, 70, 277-281.

DOWNING (J.) et THACKRAY (D.V.), Reading readiness, London, University of London, Press, 1971.

DOWNING (J.) et THOMSON (D.), Sex-role stereotypes in learning to read, Research in the Teaching of English, Fall 1977, 11, 149-155.

DUSECK (J.B.) et O'CONNELL (E.J.), Teacher expectancy effects on the achievement test performance of elementary school children, Journal of Educational Psychology, 1973, 65, 371-377.

DUYCKAERTS (F.), HINDELEV (C.B.) LEZINE (I.), REUCHLIN (M.) et ZEMPLENI (A.), Milieu et développement, Paris, PUF, 1972.

DWYER (C.A.), Sex differences in reading : an evaluation and a critique of current theories, Review of Educational Research, 1973, 43, 455-467.

DWYER (C.A.), Influence of children's on sex role standards on reading and arithmetic achievement, Journal of Educational Psychology, 1974, 60, 6, 811-816.

DWYER (C.A.), Test content and sex differences in reading, Reading Teacher, 1976, May, 753-757.

DYKSTRA (A.R.) Summary of the second-grade phase of the cooperative research programm in primary reading instruction, Reading Research Quarterly, 1968, 4, 49-70.

DYKSTRA (A.R.) et TINNEY (R.), Sex differences in reading readiness, first-grade achievement and 2nd-grade achievement, in (J.A.) FIGUREL (edit.), Reading and Realism, Newark, Delaware, I.R.A., 1969, 13, 623-628.

ECKERT (H.M.), Factorial analyses of perceptual motor and reading skills, Reading Research Quarterly, 1975,46(1), May, 85-91.

EDWARDS (R.P.), ALLEY (G.R.) et SNIDER (M.), Academic achievement and minimal brain dysfunction, Journal of Learning Disabilities, 1971, 4, 134-138.

EGELAND (B.), Training impulsive children in the use of more efficient scanning techniques, Child Development, 1974, 45, 165-171.

EHRI (L.C.), Linguistic insight : threshold of reading acquisition , in (T.G.) WALLER et (G.E.) KINNON (edit.), Reading Research : advances in theory and practice, New York, Academic Press, 1979.

EISENBERG (L.), Reading retardation: I Psychiatric and sociologic aspects, Pediatrics, 1966, 37, 2, 352-365.

EISENBERG (L.), La répartition différentielle des troubles psychiatriques selon le sexe, in (E.) SULLEROT, Le fait féminin, Fayard, 1978, 313-331.

GLKONIN (D.B.), USSR, in DOWNING (edit.), Comparative reading, New York, Mac Millan, 1973.

ELLEY (W.B.) et REID (N.A.), Progressive achievement tests : reading comprehension and reading vocabulary, Teacher's manual, Wellington, New Zealand Council for Educational Research, 1969.

ENFANCE, L'apprentissage de la lecture et ses troubles, N° spécial, 1951, Novembre-Décembre.

ENTWISLE (D.R.) et HAVDUK (L.A.), Too great expectations : the academic outlook of young children, Baltimore, The John Hopkins University Press, 1978.

EPSTEIN (M.H.), CULLINAN (D.) et STERNBERG (L.), Impulsive cognitive tempo in severe and mild learning disabled children, Psychology in the Schools, 1977, July, 14, 290-294.

ERICKSON (L.G.) et OTTO (W.R.), Effect of intra-list similarity and impulsivity. reflectivity on kindergarten children's word recognition performance, Journal of Educational Research, 1973, 66, 466-470.

ERLENMEYER-KIMLING (L.) et JARVIK (L.F.), Genetics and intelligence, a review, Science, 1963, 142, 1477-1479.

ESPERET (E.), Langage et origine sociale des élèves, Berne, Peter Lang, 1979.

EUSTIS (R.S.), Specific reading disability, New England Journal of Medicine, 1947, 237, 243-249.

FAIRWEATHER (H.), Sex differences in cognition, Cognition, 1976, 4, 251-280.

FALCONNET (G.) et LEFAUCHEUR (N.), La fabrication des mâles, Paris, Seuil, 1975.

FARNHAM-DIGGORY (S.), Symbol and synthesis in experimental reading, Child Development, 1967, 38, 221-231.

FEINGOLD (B.), Hyperkinesis and learning disabilities linked to artificial flood favors and colors, American Journal of Nursing, 1975, May, 797-803.

FEITELSON (J.), Les causes de l'échec scolaire en 1° année, Jérusalem, Kiryat Sefer, 1964, (en hébreu).

FEITELSON (D.), Israël, (J.) DOWNING (edit.), Comparative reading, New York, Mac Millan, 1973.

FEREMBACH (D.), Sexe et adaptation au milieu, Recherche (La), Janvier, 1978, 85, 9, 14-19.

FERGUSON (N.), Pictographs and prereading skills, Child Development, 1975, 46, 786-789.

FERREIRO (E.), Vers une théorie génétique de l'apprentissage de la lecture, Revue Suisse de Psychologie, 1977, 36, 2, 109-130.

FERREIRO (E.) et TEBEROSKY (A.), Los sistemas de escritura en el desarollo del niño, Madrid, Siglo Veintiuno Editores, 1979.

FESHBACH (S.), ADELMAN (H.) et FULLER (W.), Prediction of reading and related academic problems, Journal of Educational Psychology, 1977, 69, 4, 299-308.

FIJALKOW (J.), Résultats différentiels en lecture selon le sexe en Israël : Juifs, Arabes et Bédouins, 1978, non publié.

FIJALKOW (J.), Enseigner à lire/écrire en milieu défavorisé, une expérience-innovation en cours préparatoire en Israël, Repères, 1979, 56, 55-73.

FIJALKOW (J.), La complexité des relations grapho-phonétiques explique-t-elle les difficultés d'apprentissage de la lecture ? Le cas de l'hébreu en Israël, Journal of Research in Reading, 1980, 3, 1, 52-59.

FIJALKOW (J.), L'habileté lexique, in (J.) RONDAL et (X) SERON, Troubles du langage et rééducation, Paris, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1982.

FIJALKOW (J.), CAMBON (J.) et JIMENEZ (M.), Techniques pour l'étude de l'anticipation au cours de la lecture, Psychologie et Education, 1980, IV, 1, 3-18.

FIJALKOW (J.) et PRETEUR (V.), Psychologie différentielle de la lecture au cours préparatoire, à paraître.

FIJALKOW (J.) et PRETEUR (V.), L'acquisition de la langue écrite par l'enfant. Etudes d'inspiration piagétienne, in (L.) NOT (édit.), Perspectives piagétiennes, Toulouse, Privat, 1983.

FIJALKOW (J.) et SIMON (J.), Classes sociales et apprentissage de la langue écrite, Pensée (La), 1976, Décembre, 190, 54-62.

FIJALKOW (J.) et SIMON (J.), Performances en mémoire immédiate de groupes d'enfants contrastés en lecture, Psychologie de l'Education, 1978, 4, 49-62.

FINCH (A.J.Jr), PEZZUTI (K.A.), MONTGOMERY (L.E.) et KEMP (S.R.) Réflection-impulsivity and academic attainment in emotionally disturbed children, Journal of Abnormal Child Psychology, 1974, 2, 71-74.

FINN (P.J.), Word frequency, information theory, and cloze performance : a transfer feature theory of processing of reading, Reading Research Quarterly, 1977-1978, XIII, 4, 508-537.

FINNEY (B.J.), Modifiability of conceptual tempo in disadvantaged elementary school children, doctoral dissertation, Case Western Reserve University, Cleveland, Ohio, 1968.

FINUCCI (J.M.), GUTHRIE (J.T.), CHILDS (A.L.), ABBEY (H.) et CHILDS (B.), The genetics of specific reading disability, Annals of Human Genetics, London, 1976, 40, 1-23.

FISHER (J.H.), A case of congenital word-blindness (inability to learn to read), Ophtamology Review, 1905, 12, 24, 315-318.

FITTS (W.H.), Manual : Tennessee Self-concept scale, Nashville, Tenn., Counselor Recordings and Tests, 1965.

FLANDERS (N.A.), Analyzing teaching behavior, Reading, Addison-Wesley, 1970.

FLETCHER (J.I.) et ATKINSON (R.C.), Evaluation of the Stanford CAI Program in initial reading, Journal of Educational Psychology, 1972, December, 63, 597-602.

FLETCHER (J.M.) et SATZ (P.), Unitary deficit hypotheses of reading disabilities; has VELLUTINO led us astray ? Journal of Learning Disabilities, 1979, 12, 155-159.

FOCH (T.T.), De FRIES (J.C.), Mc CLEARN (G.E.) et SINGER (S.M.), Familial patterns of impairment in reading disability, Journal of Educational Psychology, 1977, 69, 4, 316-329.

FORQUIN (J.C.), La sociologie des inégalités d'éducation : principales orientations, principaux résultats depuis 1965, Revue Française de Pédagogie, 1979, 48, Juillet-Septembre, 90-100; 1980, 51, Mai-Juin, 77-87.

FORSLUND (M.A.) et HULL (R.E.), Teacher sex and achievement among elementary school pupils, Education, Fall 1974, 95, 87-89.

FOSHAV (A.W.), Educational achievements of thirteen-year-olds in twelve countries, Hambourg, UNESCO Institute for Education, 1962.

FOTHERINGHAM (J.B.) et CREAL (D.), Family socio-economic and educational-emotional characteristic as predictors of school achievement, Journal of Educational Research, 1980, July/August, 77, 6, 311-317.

FOUCAMBERT (J.), Apprentissage et enseignement de la lecture, Communications et Langage, 1974, 24, 46-59.

FOUCAMBERT (J.), La manière d'être lecteur, Paris, Sermap OCDL, 1976.

FOUCAMBERT (J.), Interview, Express (L'), 1977, 19-25 Septembre, 91-92.

FOUCAMBERT (J.), Evaluation comparée de 4 types d'organisation à l'école élémentaire, INRP, Mars 1977 - Février 1979, (compte-rendu dans le Monde de l'Education, 1980, Décembre, 67, 12-13).

Français aujourd'hui (Le), Dans toutes nos classes des enfants d'immigrés, 1978, Décembre, 44.

FRANKE (M.F.), The effect of the grammatical features of their dialect on the reading comprehension of speakers of a non-standard Black dialect of English, Doctoral Dissertation, University of Kentucky, Lexington, 1975.

FREDERICK (W.A.), A study of the relationship among general ability, reading achievement, sex and knowledge of selected phoneme-grapheme correspondences in grades, 4,5, and 6, Dissertation Abstracts International, 1973, 34 (A-A), 508-509.

FREEMAN (R.D.), Special education and the electroencephalogram : marriage of convenience, Journal of Special Education, 1967, 2, 61-73.

FREINET (C.), La méthode naturelle, l'apprentissage de l'écriture, Verviers, Marabout, 1975.

FREINET (C.), La santé mentale de l'enfant, Paris, Maspéro, 1978.

FREMONTIER (J.), La vie en bleu , voyage en culture ouvrière, Paris, Fayard, 1980.

FREUD (A.), Psychoanalysis and the training of the young child, Psa. Quarterly, 1935, IV.

FREUD (A.) et BURLINGHAM (D.T.), Infants without families, International University Press, 1944.

FRIEDES (D.), Human information processing and sensory modality : cross-modal functions, information complexity, memory, and deficit, Psychological Bulletin, 1974, 81, 284-310.

FROSTIG (M.), MASLOW (P.), LEFEVER (D.W.) et WHITTLESEY (J.R.B.) The Marianne Frostig Development Test of Visual Perception, 1963 standardization , Palo Alto, Calif : Consulting Psychologist, 1964.

FRY (E.), Who are NRC ? in (W.D.) MILLER et (G.H.) Mc NINCH (edit.), Reflections and investigations on reading, Twenty-fifth yearbook of the National Reading Conference, 1976.

FREY (M.A.), A transformational analysis of the oral language structure used by two reading groups at the second grade level, Unpublished doctoral dissertation,University of Iowa, 1967.

FURET (F.) et OZOUF (J.), Lire et écrire, l'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry, Paris, 1977.

GALIFRET-GRANJON (N.), Le problème de l'organisation spatiale dans les dyslexies d'évolution, Enfance, 1951, 5, 445-479.

GALIFRET-GRANJON (N.), L'apprentissage de la lecture et de l'écriture, Année Psychologique, 1952, 2, 443-456.

GALIFRET-GRANJON (N.), Les troubles du langage chez l'enfant, Année Psychologique, 1953, 2, 503-526.

GALIFRET-GRANJON (N.), Comparaison d'enfants dyslexiques et normaux à une épreuve de motricité manuelle, Enfance, 1954, 2, 179-194.

GALIFRET-GRANJON (N.), Les problèmes d'organisation spatiale et le développement du langage, Cahiers Enfance Inadaptée, 1958, 1-2, 17-25.

GALIFRET-GRANJON (N.), L'élaboration des rapports spatiaux et la dominance latérale chez les enfants dyslexiques, dysorthographiques, Société Binet et Simon, 1959, 452, 1-35.

GALIFRET-GRANJON (N.) et AJURIAGUERRA (J.de.), Troubles d'apprentissage de la lecture et dominance latérale, Encéphale, 1951, 5, 385-398.

GAMEZ (G.), Reading in a second language : native language approach versus directed method, Reading Teacher, 1979, 32, March, 6, 665-670.

GARDNER (D.E.M.), Long term results of infant school methods, London, England, Methuen, 1950.

GARDNER (D.E.M.), Experiment and tradition in primary schools, London, Methuen, 1966.

GASPARINI (L.), Peut-on expliquer la différence de réussite scolaire entre filles et garçons, Mémoire CNEFASES, Beaumont, 1973-1974.

GATES (A.), The role of personality maladjustement in reading disability, Journal of Genetic Psychology, 1941, 59, 77-83.

GAUTHIER (V.) et RICHER (S.), L'activité symbolique et l'apprentissage scolaire en milieu favorisé et défavorisé, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 1977.

GEORGES (G.), Pas de ruptures dans la scolarité, Monde de l'Education, 1981, Septembre, 75, 20.

GESCHWIND (N.), Neurological foundation of language in (H.R.) MYKLEBUST (edit.), Progress in learning disabilities, volume 1, New York, Grune et Stratton, 1968.

G.F.E.N. , L'échec scolaire, Doué ou non, Paris, Editions Sociales, 1974.

G.F.E.N., Le pouvoir de lire, Paris, Casterman, 1975.

G.E.E.N., Pour une autre pédagogie de la lecture, Paris, Casterman, 1976.

GIBSON (E.J.) et LEVIN (H.), The Psychology of Reading, Cambridge, M.I.T., 1975,

GILLY (M.), Progression scolaire et apprentissage de la lecture chez des enfants de niveaux socio-culturels différents fréquentant les mêmes écoles, Bulletin de l'A.F.P.S., 1963, 3, 35-46.

GILLY (M.), Bon élève, mauvais élève, Paris, A. Colin, 1969.

GILLY (M.), Maître-élève, rôles institutionnels et représentations, Paris, PUF, 1980.

GILLY (M.), POITOU (R.), VOLLE (C.) et VOLLE (M.), De la maternelle au cours préparatoire : données et réflexions à propos de techniques prédictives de l'apprentissage de la lecture, Cahiers de Psychologie, 1972, 15, 171-183.

GIROD (R.), Inégalité-inégalités, Paris, PUF, 1977.

GIULIANI (G.), The relationship of self-concept and verbal-mental ability to levels of reading readiness amongst kindergarten children, Dissertation Abstracts International, 1968, 28, 3866B.

GLUCK (E.), Psychological differentiation and reading achievement in first grade children, Doctoral dissertation, Boston University, 1972.

GOLDEN (N.E.) et STEINER (S.R.), Auditory and visual function in poor readers, Journal of Learning Disabilities, 1969, September, 21, 476-481.

GONZALES (P.C.), Beginning English reading for ESL students, Reading Teacher, 1981, 35, November, 2, 154-162.

GOOD (T.L.) et BROPHY (J.), Questioned equality for grade one boys and girls, Reading Teacher, 1971, 25, 247-252.

GOODACRE (E.J.), Reading in infant classes, National Foundation for Educational Research, 1967.

GOODACRE (E.J.), Teachers and their pupils' home background, National Foundation for Educational Research, 1968.

GOODMAN (K.S.), Dialect barriers to reading comprehension, Elementary English, 1965, December, 42, 8, 853-860.

GOODMAN (K.S.), Reading : a psychologuistic guessing game, Journal of the Reading Specialist, 1867, 6, 126-135, repris in (H.) SINGER et (R.B.) RUDDELL (edit.), Theoretical models and processes of reading, Newark, Del, IRA, 1976.

GOODMAN (K.S.), Study of children's behavior while reading orally, Final Report Projet, 5425, Contract OE-6-16-136, 1968.

GOODMAN (K.S.), Reading : the key is in children's language, Reading, Teacher, 1972, March, 25, 505-508.

GOSE (A.), WOODEN (S.) et MULLER (D.), The relative potential of self-concept and intelligence as predictors of achievement, Journal of Psychology, 1980, March, 104, 279-287.

GOTTSCHALK (J.), BRYDEN (M.P.) et RABINOVITCH (M.S.), Spatial organization of children's responses to a pictorial display, Child Development, 1964, 35, 811-815.

GRAY (W.S.), L'enseignement de la lecture et de l'écriture, Paris, UNESCO, 1956.

GREEN (D.R.), HENDERSON (R.L.) et RICHARDS (H.C.), Learning to recognize words and letters on a CAI terminal in (J.A.) FIGUREL (edit.), Reading and realism, Newark, Del., IRA, 1969.

GRIFFITH (B.J.), The effects of race, sex, testing method and reading ability on systematic errors in paired associate learning in beginning reading, Dissertation Abstracts International, 1975, February, 35(8-A), 4858-4859.

GROENENDAAL (H.A.) et BAKKER (D.J.), The part played by mediation processes in the retention of temporal sequences by two reading groups, Human Development, 1971, 14, 62-70.

GROSSMAN (D.E.), FORWARD (J.R.) et PETERSON (C.), Attitudes, self-esteem, and learning in formal and informal schools, Journal of Educational Psychology, 1976, 68, 1, 32-35.

GROSS (A.D.), Sex-role standards and reading achievement ; a study of an Israël Kibbutz system, Reading Teacher, 1978a, November, 32, 149-156.

GROSS (A.D.), The relationship between sex difference and reading ability in an Israli kibbutz system in (D.) FEITELSON (edit.), Cross-cultural perspectives on reading and reading research, Newark, Delaware, IRA, 1978b, 72-88.

GROSS (K.) et ROTHENBERG (S.), An examination of methods used to test the visual perceptual deficit hypothesis of dyslexia, Journal of Learning Disabilities, 1979, 12, December, 670-677.

GUILLOTTE (A.), A propos de l'évaluation du "savoir-lire" au cours préparatoire, quelques remarques à l'intention des utilisateurs de l'échelle composite, Bulletin de la Société de Psychologie Franche-Comté, 1977 , 11, Mai, 1-47.

GUTHRIE (J.T.), Models of reading and reading disability, Journal of Educational Psychology, 1973 , 65, 1, 9-18.

GUTHRIE (J.T.) et GOLDBERG (H.K.), Visual sequential memory in reading disability, Journal of Learning Disabilities, 1972, 5, 1, 41-46.

GUTHRIE (J.T.), GOLDBERG (H.K.) et FINUCCI (J.), Independence of abilities in disabled readers, Journal of Reading Behavior, 1972, 4, 2, Spring, 129-138.

GUTHRIE (J.T.) et SEIFERT (M.), Letter-sound complexity in learning to identify words, Journal of Educational Psychology, 1977, 69, 686-696.

GUTHRIE (J.T.) et TYLER (S.J.), Cognition and instruction of poor readers, Journal of Reading Behavior, 1978, 10, 57-78.

HAHN (H.T.), Three approachs to beginning reading instruction; ITA, Language Arts and Basic Readers, Reading Teacher, 19, 590-594.

HAKE (J.M.), Covert motivations of good and poor readers, Reading Teacher, 1969, May, 731-738.

HALLAHAN (D.P.) et KAUFMANN (J.M.), Introduction to learning disabilities, a Psycho-Behavioral approach, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall, 1976.

HALLE (M.), On a parallel between conventions of versification and orthography, and on literacy among the Cherokees, in (J.F.) KAVANAGH et (I.G.) MATTINGLY (edit.), Language by ear and by eye, Cambridge, MIT, 1972.

HALLGREN (B.), Specific dyslexia ("congenital word-blindness"), A clinical and genetic study,dissertation, Stockholm, 1950.

HAMACHEK (D.E.), Encounters with the self, New York, Holt, Rinehart et Winston, 1971.

HAMMILL (D.D.) et Mc NUTT (G.), Language abilities and reading : a review of the literature on their relationship, Elementary School Journal, 1980, 80, May, 269-277.

HAMMOND (J.M.), Children of divorce ; a study of self-concept, academic achievement and attitudes, Elementary School Journal, 1979, November, 80, 55-62.

HANSON (E.) et ROBINSON (H.A.), Reading readiness and achievement of primary grade children of different socio-economic strata, Reading Teacher, 1867, 21, 1, 52-56.

HARCOURT, Brace and world, inc., Metropolitan readiness tests, 1965 revision : score distribution by sex (unpublished), New York : Test department, Harcourt, Brace & World, 1968.

HARMER (W.R.) et ALEXANDER (J.), Examination of parental attitudes within the diagnostic intervention process, Journal of Learning Disabilities, 1978, 11, November, 590-593.

HARRIS (A.J.) et MORRISSON (C.), The CRAFT project : a final report, Reading Teacher, 1969, 22, 335-340.

HARRIS (A.J.), Lateral dominance and reading disability, Journal of Learning Disabilities, 1979, 12, May, 337-343.

HARRIS (A.J.), The effective teacher of reading, revisited, Reading Teacher, 1979, November, 135-140.

HARRIS (A.J.), On overview of reading disabilities and learning disabilities in US, Reading Teacher, 1980, 33, January, 4, 420-425.

HARRIS (T.L.) et HODGES (R.E.), A dictionary of Reading and related terms, Newark, Del., IRA, 1981.

HART (J.T.), GUTHRIE (J.T.) et WINFIELD (L.), Black English Phonology and learning to read, Journal of Educational Psychology, 1980, 72, 5, 636-646.

HARVEY (O.J.), PRATHER (M.S.), WHITE (B.J.), ALTER (R.D.) et HOFFMEISTER (J.K.), Teachers' belief systems and preschool atmospheres, Journal of Educational Psychology, 1966, 57, 373.

HAVS -B.B.) et PERREIRA (E.R.), Effect of visual memory training on reading ability of kindergarten and first grade children, Journal of Expimental Education, 1972, Fall, volume 41(1), 33-38.

HEILMAN (J.D.), Sex differences in intellectual abilities, Journal of Educational Psychology, 1933, 24, 47-62.

HENDERSON (E.H.), Self-social constructs of achieving and non-achieving readers, Reading Teacher, 1965, November, 114-118.

HENDERSON (E.H.) et LONG (B.H.), An exploratory study of reading-thinking patterns among children of varying abilities, USED Project, Newark, University of Delaware, 1966, 5-374.

HENSLEV (B.), The relationship of selected oral language, perceptual, demographic, and intellectual factors to the reading achievement of good, average, and poor first grade reading groups, Southern Journal of Educational Research, 1974, Spr. volume 8(4), 256-271.

HERMANN (K.), Reading disability, Copenhague, Munksgaad, 1959.

HESS (R.), Class and ethnic influences upon socialization, in (P.) MUSSEN (edit.), Carnichael's manual of child psychology, 3e édition, Volume 2, New York, Wily, 1970.

HINK (R.F.), KAGA (K.) et SUZUKI (J.), An evoked potential correlate of reading ideographic and phonetic Japanese scripts, Neuropsychologia, 1980, 18, 455-464.

HINSHELWOOD (J.), Wordblindness and visual memory, Lancet, 1895,2, December, 1564-1570.

HINSHELWOOD (J.), Four cases of congenital word-blindness occuring in the same family, British Medical Journal, 1907, 2, 1229-1232.

HINSHELWOOD (J.), Congenital word blindness, London, H.K. Lewis, 1917.

HOGGART (R.), La culture du pauvre, Paris, Editions de Minuit, 1970.

HOLLOS (M.), Logical operations and role-taking abilities in two cultures : Norway and Hungary, Child Development, 1975, 46, 3, 638-649.

HOOD (J.) et KENDALL (J.R.), A qualitative analysis of oral reading miscues of reflective and impulsive second graders ; A follow-up study, Chicago, Ill. : American Educational Research Association, 1974 (ERIC Document Reproduction Service N° ED 092 680).

HORTON (T.R.), The reading standards of children in wales, Slough, NFER, 1973.

HUELSMAN (C.B.Jr.), The WISC subtest syndrome for disabled readers, Perceptual and Motor Skills, 1970, 30, 535-550.

HUNT (J.Mc.V.), Towards the prevention of incompetence, in (J.W.) CARTER (edit.), Research contributions from psychology to community health, New York, Behavioral Publication, 1968.

HUNTER (E.) et JOHNSON (L.C.), Developmental and psychological differences between readers and non-readers, Journal of Learning Disabilities, 1971, 4, December, 572-577.

HURTA (M.J.), The relationship between conservation abilities on selected piagetian tasks and reading ability, Doctoral dissertation, East Texas State University, 1972.

IGL (F.) et AMES (L.), School readiness, New York, Harper and Row, 1964.

ILLICH (I.), Une société sans école, Paris, Seuil, 1972.

INGRAM (T.T.S.) et REID (J.F.), Developmental aphasia observed in a department of child psychiatry, Arch. Dis. Child, 1956, 31, 161.

INIZAN (A.), Le temps d'apprendre à lire, Paris, A. Colin, 1963.

INIZAN (A.), L'action pédagogique minimisée in CRESAS, La dyslexie en question, Paris, A. Colin, 1972.

INIZAN (A.), La dyslexie, serpent de mer du siècle, Cahiers Enfance Inadaptée, 1973, 185, 3-8.

INIZAN (A.), La notion d'aide psycho-pédagogique, Cahiers Enfance Inadaptée, 1975a, 199, 19-23.

INIZAN (A.), La notion d'aide psycho-pédagogique, Cahiers d'enfance Inadaptée, 1975b, 200, 20-24.

INIZAN (A.), Révolution dans l'apprentissage de la lecture, A. Colin, 1976.

INIZAN (A.), 27 phrases pour apprendre à lire, Paris, A. Colin, 1978.

INIZAN (A.), Lire, serait-ce deviner ?, Cahiers Enfance Inadaptée, 1979, Décembre, 235, 24-26.

INIZAN (A.), INIZAN (A.) et BARTOUT (D.), L'évaluation du "savoir-lire" au cours préparatoire, Paris, Bourrelier-Colin, 1972.

INIZAN (A.) et TASTAVRE (R.), Les enfants dits débiles, Paris, ESF, 1978.

ISAMBERT-JAMATI (V.), Les handicaps socio-culturels et leurs remèdes pédagogiques, Orientation Scolaire et Professionnelle, 1973, 4, 303-318.

IVERSEN (I.A.), SILBERBERG (N.E.) et SILBERBERG (N.C.), Sex differences in knowledge of the letter and number names in kindergarten, Perceptual and Motor Skills, 1970, 31, 79-85.

JACQUARD (H.), Intervention in Ministère de l'Education, Apprentissage et pratique de la lecture à l'école, Actes du colloque de Paris, 13-14 Juin 1979, Paris, CNDP, 1979.

JAGGAR (A.B.) et CULLINAN (P.E.), A study of young black children's receptive and productive language and reading competence in standard English grammatical forms, ERIC, 1975, 2037-2038.

JANTZ (R.K.), The effects of sex, race, IQ and SES on the reading scores of sixth graders for both levels and gains in performance, Psychology in the Schools, 1974, January, 11( 1), 90-94.

JENCKS (C.), SMITH (M.), ACLAND (H.), BANE (M.J.), COHEN (D.) GINTIS (H.), HEYNS (B.) et MICHELSON (S.), Inequality : a reassessment of the effect of family and schooling in America, New York, Basic Books, 1972, (traduction française, L'inégalité, PUF, 1979).

JENSEN (E.), BARCKMANN (M.), POULSEN et EGEDAL (J.), En undersøgelse vedrørende begynderlæsning, (A.M.) MORVIG, (E.) JENSEN, (M.) BARCKMAN (edit.), BERETNING OM EBERUPBORG SKOLES FORSTE 6 AAR, 1948-1954, 1955, Koben Hahn, 149-225.

JOBERT (M.), Les déshérités de l'école américaine, Les Cahiers Indépendants, 1978.

JOHNSON (A.), Reading achievement of Florida migrant children with differing-levels of self-concept, Reading Improvement, 1979, Fall, 16, 198-202.

JOHNSON (M.L.), Conceptual tempo and the achievement of elementary school boys, Dissertation Abstracts International, 1970, 30, 3769A.

JOHNSON (O.D.), Sex differences in reading across cultures, Reading Research Quarterly, 1973-1974, 9(1), 67-86.

JOHNSON (P.A.), The growth of conservation concepts in children with primary reading retardation, Dissertation Abstracts International, 1973, 33, 113, 5495-5496.

JOHNSON (R.H.), Relationships between socio-economic status, sex, reading achievement in basal and individualized primary reading programs, Dissertation Abstracts International, 1968, 28 (11-A), 4378.

JORDAN (T.E.), Retrospective versus prospective technique in research on learning disability, Journal of Special Education, 1967, 1, 257-265.

JORM (A.F.), Effect of word imagery on reading performance as a function of reader ability, Journal of Educational Psychology, 1977, 69, February, 46-54.

JORM (A.F.), Children's reading processes revealed by pronunciation latences and errors, Journal of Educational Psychology, 1977b, 69, 2, 165-171.

JORM (A.F.), The cognitive and neurological basis of developmental dyslexia : a theoretical framework and review, Cognition, 1979, 7, 19-33.

KAGAN (J.), Matching Familiar Figuries Test, Harvard University, 1965a.

KAGAN (J.), Reflection-impulsivity and reading ability in primary grade children, Child Development, 1965b, 36, 609-628.

KAGAN (J.), ROSMAN (B.L.), DAY (D.), ALBERT (J.) et PHILIPS (W.) Information processing in the child : significance of analytic and reflective attitudes, Psychological Monographs, 1964, 78, 1, whole n° 578.

KALVERBOER (A.F.), Neurobehavioral relationship in young children: some remarks on concepts and methods, in (R.M.) KNIGHTS et (D.J.) BAKKER (edit.), The neuropsychology of learning disorders, Baltimore, University Park Press, 1979.

KAMIL (M.L.), Construction and analysis of reading tests, in (R.) SCHREINER (edit.), Reading tests and teachers : a pratical guide, Newark, Del., IRA, 1980.

KARLIN (R.), Physical growth and success in undertaking beginning reading, Journal of Educational Research, 1957, 15, 407-432.

KARLIN (R.), Learning disability and reading : theory of fact ? in (M.) Mc CULLOUGH (edit.), Inchworm , inchworm, persistent problems in reading education, Newark, Del., IRA, 1980.

KARNES (M.B.), Evaluation and implications of research with young handicapped and low-income children, in (J.C.) STANLEY (edit.), Compensatory education for children ages two to eight, recent studies of educational intervention, Baltimore et London, The John Hopkins University Press, 1973.

KASS (C.E.), Psycholinguistic disabilities of children with reading problems, Exceptional children, 1966, 32, April, 533-539.

KATZ (I.), Academic motivation and equal educational opportunity, Harvard Educational Review , 1968, 38, 57-65.

KAVALE (K.), Selecting and evaluating reading tests in (R.) SCHREINER (edit.), Reading tests and teachers : a practical guide, Newark, Del., IRA, 1980.

KAWI (A.) et PASAMANICK (B.), Prenatal and paranatal factors in the development of childhood reading disorders, Monographs of the Society for Research in Child Development, 1959, 24, 4, serial n° 73.

KEENEV (A.H.) et KEENEV (V.T.), Dyslexia, Saint Louis, Mosby, 1968.

KELLAGHAN (T.), Relationships between home environment and scholastic behavior in a disadvantaged population, Journal of Educational Psychology, 1977, December, 69, 754-760.

KELLER (J.F.), CROAKE -J.W.) et RIESENMAN (C.), Relationships among handedness, intelligence, sex and reading achievement of school age children, Perceptual and Motor Skills, 1973, 37, 159-10.

KELLMER PRINGLE (M.L.), BUTLER (N.R.) et DAVIE (R.), 11000 seven-year-olds, London, Longmans, 1966.

KEOGH (B.K.) et DONLON (G.), Field dependence, impulsivity and learning disabilities, Journal of Learning Disabilities, 1972, 5, 331-336.

KEOGH (B.K.) et SMITH (C.E.), Visuo-motor ability for school prediction : a seven-year study, Perceptual and Motor Skills, 1967, 25, 101-110.

KERR (J.), School Hygiene in its mental, moral and physical aspects (Howard Medal Prize Essay of the Royal Statistics Society, June, 1896), Publié in Journal of the Royal Statistics Society, 1897, 60, 613-680.

KERSHNER, Reading and laterality revisited, Journal of Special Education, 1975, 9, 269-279.

KING (I.B.), An experimental investigation of the potential of reflection- impulsivity as a determinant of success of early reading achievement, Dissertation Abstracts International, 1972, 33, 191-A-192-A.

KINSBOURNE (M.), Minimal brain dysfunction as a neurodevelopmental lag, Ann. N.Y. Acad. Sci., 1973, 205, 268-273.

KLEES (M.) et LEBRUN (A.), Analysis of the figurative and operative processes of thought of 40 dyslexic children, Journal of Learning Disabilities, 1972, 5, 14-21.

KLEIN (H.A.), Cross-cultural studies : what do they tell about sex differences in reading ? Reading Teacher, 1977, 30, May, 8,880-6.

KLEIN (H.A.), A closer look at cross-cultural sex differences in reading, Reading Teacher, 1979, 32, 6, March, 660-663.

KLINE (C.L.) et KLINE (C.L.), Follow-up study of 216 dyslexic children, Bulletin of Orton Society, 1975, 25, 127-144.

KNIGHTS (R.M.) et BRAKKER (D.J.) (edit.), The neuropsychology of learning disorders, Baltimore, University Park Press, 1976.

KNOBLOCH (H.) et PASAMANICK (B.), Environmental factors affecting human development before and after birth, Pediatries, 1960, 26, 210-218.

KOCHER (F.), La rééducation des dyslexiques, Paris, PUF, 1970.

KOHEN-RAZ (R.), Developmental patterns of static balance ability and their relation to cognitive school readiness, Pediatrics, 1970, 46, 276-281.

KOHEN-RAZ (R.), Les relations entre la dyslexie et le contrôle de l'équilibre statique explorés par une méthode d'ataxiamétrie électronique, Enfance, 1977, 5, 486-517.

KOHEN-RAZ (R.) et HIRIATBORDE (E.), Some observations on tetra-ataxiametric patterns of static balance and their relation to mental and scholastic achievements, Perceptual and Motor Skills, 1979, 48, Juin, 871-890.

KOHN (M.) et COHEN (J.), Emotional impairment and achievement deficit in disadvantaged children, fact or myth ? Genetic Psychology Monographs, 1975, 9, August, 2, 57-78.

KOLERS (P.), Pattern-analyzing disability in poor readers, Developmental Psychology, 1975, 11, May, 282-290.

KONSKI (Y.), An investigation into differences between boys and girls in selected reading readiness areas and in reading achievement, Reading Teacher, 1955, 8, 235-237.

KRUSSE (E.), An investigation of the social background of severe reading retardates, Skolepsykologi, 1971, 8, 6, 448-454.

KUSSMAUL (A.), Die störungen des Sprache in (H.V.) ZIEMSSEN (edit.), Handbuch der Speziellen Pathologie und Therapie, Lepzig 12, 1877 (traduction française, Les Troubles de la parole, Paris, 1884).

KYOSTIO (O.K.), Development of reading skill during elementary school in Finland, Reading Teacher, 1980, February, 519-526.

LABERGE (D.) et SAMUELS (S.J.), Toward a theory of automatic information processing in reading, Cognitive Psychology, 1974, 6, 293-323.

LABOV (W.), The logic of nonstandard English, Georgetown Monographs on Language and Linguistics, 1969, volume 22, 1-22, 26-31, (traduction française, Le parler ordinaire, tome 2, Paris, Editions de Minuit, 1978, chapitre 5).

LABOV (W.), The study of language in its social context, Studium generale, 1970, 23, 30-87.

LABOV (W.), Le parler ordinaire, Paris, Editions de Minuit, 1978.

LACHMAN (F.M.), Perceptual-motor development in children retarded in reading ability, Journal of Consulting Psychology, 1960, 24, 427-431.

LADD (M.), The relation of social, economic and personal characteristics to reading ability, T.C. Col. Univ. Contr. to Ed., New York, 1933, 581.

LAFORGE (H.), Analyse multivariée pour les sciences sociales et biologiques, Paris, Editions Etudes Vivantes, 1981.

LAHADERNE (H.M.), Feminized schools-improvising myth to explain boys' reading problems, Reading Teacher, 1976, May, 776-786.

LAMBERT (W.E.), FRANKEL (H.) et TUCKER (G.R.), Judging personality through speech : a French-Canadian example, Journal of Communication, 1966, 16, 305-321.

LAMY (M.), Relationship of self-perceptions of early primary children to achievement in reading, Dissertation Abstracts International, 1963, 24, 628-629.

LANG (J.B.), Self-concept and reading achievement: an annotated bibliography, Reading Teacher, 1976, May, 787-793.

LAUTREY (J.), Classe sociale, milieu familial, intelligence, Paris, PUF, 1980.

LEDERLE-SCHENK (U.), MARACHNER (G.) et ORGAB (M.), Normen des Frankfurter Schulreibetests (FS 7) bei Verwendurng vor und nach der Einschulung, Psychologie in Erziehung und Unterricht, 1975, 22, 2, 116-119.

LEE (P.C.), Male and female teachers in elementary schools : an ecological analysis, Teachers College Record, 1973, 75, 79-98.

LEE (G.E.) et BERGER (A.), Learning disabilities with emphasis on reading, Newark, Del., IRA, 1978.

LEE (P.C.) et GROPPER (N.B.), Sex-role culture and educational pratice, Harward Educational Review, 1974, 44, 369-410.

LEFAVRAIS (P.), La lecture reconstruite à partir de ses déficits et de leur traitement pédagogique, Thèse de doctorat de 3° cycle, Paris, 1979.

LEFEBVRE (R.), La famille et le rendement scolaire. Contribution à l'étude des interactions familiales sur le rendement en lecture aux Cours Préparatoires et Elementaires, Thèse de 3° cycle, Université Toulouse le Mirail, 1981.

LEGRAND (L.), Pour une école de l'"homme total", Monde de l'Education, 1981, Septembre, 75,12.

LENNEBERG (E.H.), Biological foundations of language, New York, Wiley, 1967.

LENTIN (L.), CLESSE (C.), HEBRARD (J.) et JAN (I.), Du parler au lire, Paris, ESF, 1977.

LEONG (C.K.), Laterality and reading proficiency in children, Reading Research Quarterly, 1980, 2, 185-202.

LEROY-BOUSSION (A.), Différence entre les sexes pour l'apprentissage de la lecture; Etude longitudinale entre 5 et 8 ans, Bulletin de Psychologie, 1966, Janvier, 245, XIX, 8-12, 498-506.

LEROY-BOUSSION (A.), Maturité mentale et apprentissage de la lecture, Enfance, 1971, Avril-Juin, 153-208.

LEROY-BOUSSION (A.), Intervention, in DUCKERTS et al., Milieu et développement, Paris, PUF, 1972.

LESLAK (J.F.), The relationship of the reflection-impulsivity dimension and the reading ability of elementary school children at two grade level, Doctorat dissertation, The Ohio State University, Columbus, 1970.

LEVIN (J.R.), Inducing comprehension in poor readers : a test of a recent model, Journal of Educational Psychology, 1973, 65, August, 19-24.

LEVINE (D.M.) et BANE (M.J.), The "inequality" controversy: schooling and distributive justice, New York, Basic Books, 1975.

LEVY-LEBOYER (C.) et PINEAU (C.), Inégalité sociale et motivations scolaires, Enfance, 1980, 3, 135-156.

LEWIS (R.W.), The relationship of self-concept to reading achievement, Dissertation Abstracts International, 1974, 34, 3839.A.

L'HERMITTE , Intervention in Ministère de l'Education, Apprentissage et pratique de la lecture à l'école, Actes du colloque de Paris, 13-14 Juin 1979, Paris, CNDP, 1979.

LIBERMAN (I.Y.), SHANKWEILER (D.), FISHER (F.W.) et CARTER (B.), Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child, Journal of Experimental Child Psychology, 1974, 18, 201-212.

LIBERMAN (I.Y.), SHANKWEILER (D.), LIBERMAN (A.M.), FOWLER (C.), et FISHER (F.W.), Phonetic segmentation and reading in the beginning reader in (A.S.) REBER et (D.) SCARBOROUGH (edit.) Reading, theory and pratice, Hillsdale, N.J., Erlbaum Ass, 1977.

LILIANE , L'école des femmes et le discours des sciences de l'homme, Temps Modernes, 1974, 333-334, 1781-1814.

LITTLE (A.) et SMITH (G.), Stratégies de compensation , panorama des projets d'enseignement pour les groupes défavorisés aux Etats Unis, Paris, OCDE, 1971.

LIU (S.F.), An investigation of oral reading miscues made by nonstandard dialect speaking black children, Reading Research Quarterly, 1975-1976, 11, 2, 193-197.

LLOYD (B.A.) et LLOYD (R.C.), A comparison of the reading readiness and mental maturity scores of selected first grade pupils in an American school and in a Belgian school, a pilot study, Journal of the Reading Specialist, 1967, 5(1), 14-17, 25.

LOBROT (M.), Existe-til une pathologie de l'apprentissage de la langue écrite ? in CRESAS, La dyslexie en question, Paris, A. Colin, 1972a.

LOBROT (M.), Troubles de la langue écrite et remèdes, Paris, ESF, 1972b.

LOVELL (K.S.) et WARREN (N.S.), A study of some cognitive and other disabilities in backward readers of average intelligence as assssed by a non-verbal test, British Journal of Educational Psychology, 1964, 34, 58-64.

LOVINGER (S.L.), The interplay of some ego functions in six-year-old children, USEO Cooperative Research Project, 5-8457, New York University, 1967.

LUCAS (M.S.) et SINGER (H.), Dialect in relation to oral reading achievement: recoding, encoding, or merely a code ? in (H.) SINGER et (D.) RUDDELL (edit.), Theoretical models and processes of reading, Newark, Del., IRA, 1976.

LUNZER (E.A.), DOLAN (T.) et WILKINSON (J.E.), The effectiveness of measures of operativity, language and short-term memory in the predictions of reading and mathematical understanding, British Journal of Educational Psychology, 1976, November, Volume 46(3), 295-305.

LURCAT (L.), La maternelle : une école differente ? Paris, Cerf, 1976.

LYLE (J.G.), Certain antenatal, perinatal and developmental variables and reading retardation in middle class boys, Child Development, 1970, 41, 481-491.

LYNCH (M.D.) et HAASE (A.M.), Self-concept in reading instruction programms, in (W.D.) MILLER et (G.H.) Mc NINCH (edit.), Reflections and investigations on reading, Twenty-fifth yearbook of the National Reading Conference, 1976.

MACCOBY (E.E.) et JACKLIN (C.N.), The psychology of sex differences, Stanford University Press, 1974.

MACDERMOTT (R.P.), The ethnography of speaking and reading, in- (R.W.) SHUY (edit.), Linguistic Theory : what can it say about reading ?, Newark, Del., IRA, 1977.

MAC GREGOR (G.), Achievement tests in the primary school, Publ. Scot. Coun. for Res. in Educ, 1934, 6, 591.

MAC KEITH (R.) et BAX (M.), (edit.), Minimal cerebral dysfunction, London,Heinemann, 1963.

MAC LAREN (V.M.), Socio-economic status and reading ability : a study in infant reading, in Scottish Council for Research in Education, Studies in Reading,volume 2, London, University of London Press, 1950.

MACKWORTH (J.F.) et MACKWORTH (N.H.), Spelling recognition and coding by poor readers, Bulletin of the Psychonomic Society, 1974, 3, 13, 59-60.

MAILLARD (M.), LAFARGUE (D.) et MALUV (L.), Le dépistage de la dyslexie, BINOP, 1959, 15, 5, 291-322.

MALMQUIST(E.), Factors related to reading disability in the 1st grade of the elementary school, Almquist et Wiksell, Stockholm, 1958.

MALMQUIST (E.), A decade of reading research in Europe, 1959-1969, a review, Journal of Educational Research, 1970, 63, 309-329.

MALMQUIST (E. ), Les retards en lecture in (R.C.) STAIGER (edit.) L'enseignement de la lecture, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, 1973.

MALMQUIST (E.), Les difficultés d'apprendre à lire, Paris, A.Colin, 1973.

MALMQUIST (E.), Beginning reading in Sweden, in (L.D.) OLLILA (edit.), Beginning reading instruction in different countries, Newark, 1981, Del., IRA, 1-15.

MANGIERI (J.N.) et OLSEN (H.D.), Self-concept of academic ability and reading profiency , Reading Horizons,1976, Fall, 17, 28-34.

MANGIERI (J.N.) et OLSEN (H.D.), Self-concept-of-achievement ability and reading proficiency of black and white males in an adult education course, Journal of Negro Education, 1977, Fall, 46, 456-461.

MANNING (J.C.), Evaluation of levels-designed visual-auditory and related writing methods of reading instruction in first grade, Reading Teacher, 1966, 19, May, 1, 611-616.

MANNONI (M.), L'enfant arriéré et sa mère, Paris, Seuil, 1964.

MANNONI (M.), Le premier rendez-vous avec le psychanalyste, Paris, Gonthier, 1965.

MANNONI (M.), L'enfant, sa "maladie" et les autres, Paris, Seuil, 1967.

MANNONI (M.), Le psychiatre, son "fou" et la psychanalyse, Paris, Seuil, 1970.

MARLEL (T.), KATZ (K.) et SMITH (M.), Laterality and reading efficiency, Neuropsychologia, 1974, 12, 131-139.

MARCOS (H.), Climat familial et réussite scolaire, in (M.) REUCHLIN (edit.), Cultures et conduites, Paris, PUF, 1976.

MARGOLIS (H.), The effects of an impulsive or reflective conceptual tempo upon the auditory perceptual, reading readiness, and intelligence test performances of kindergarten children, Dissertation Abstracts International, 1974, 35, 1503A-1504A.

MARGOLIS (H.) et BRANNINGAN (G.G.), Conceptual tempo as a parameter for predicting reading achievement, Journal of Educational Research, 1978, 71, 342-345.

MARGOLIS (H.), PETERSON (N.) et LEONARD (H.S.), Conceptual tempo as a predictor of first grade reading achievement, Journal of Reading Behavior, 1978, 10, Winter, 359-362.

MARK (L.S.), SHANKWEILER (D.), LIBERMAN (I.V.) et FOWLER (C.A.), Phonetic recoding and reading difficulty in beginning readers, Memory et Cognition, 1977, Volume 5(6), 623-629.

MARQUER (J.), CARLIER (M.) et ROUBERTOUX (P.), Les mesures éducatives compensatoires, in (M.) REUCHLIN (edit.), Cultures et conduites, Paris, PUF, 1976.

MASLOW (A.), Motivation and personality, New York, Harper et Row, 1959.

MASON (G.E.) et BLANCHARD (J.S.), Computer applications in reading, Newark, IRA, Del., 1979.

MATHEWSON (G.) et PEREYRA-SUAREZ (D.), Spanish language interference with acoustic-phonetic skills and reading, Journal of Reading Behavior, 1975, 7, 187-196.

MATHIS (M.), La dyslexie de l'enfant, Sauvegarde de l'Enfance, 1955, 78, 505-517, 544-547.

MAY (R.B.) et OLLILA (L.O.), Reading sex role attitudes in preschoolers, Reading Research Quarterly, 1981, 4, 583-595.

MAVESKE (G.W.) et al., A study of the achievement of our nation's students, Washington, D.C., U.S., Government Printing Office, 1973.

Mc CORMICK (C.H.) et KARABINUS (R.A.), Relationship of ethnic groups' self-estem and anxiety to school success, Educational and Psychological Measurement, 1976, 36, 1093-1100.

Mc INTYRE (G.A.) et WOOD (W.), The standardization of an Australian Reading test, ACER Educational Research Series, n°39, Melbourne, Melbourne University Press, 1935.

Mc MICHAEL (P.), Reading difficulties behavior and social status, Journal of Educational Psychology, 1980, 72, February, 76-86.

Mc NEIL (J.D.), Programmed instruction versus usual classroom procedures in teaching boys to read, American Research Journal, 1964, 1, 113-119.

MEDLEY (D.M.), Teacher competence and teacher effectiveness : a review of process-product research, Washington, D.C., American Association of Colleges for Teacher Education, 1977.

MEHLER (J.) et NOIZET (P.), (edit.), Textes pour une psycholinguistique, La Haye, Mouton, 1974.

MELMED (P.J.), Black English phonology : the question of reading interference, Unpublished doctoral dissertation, University of California, Berkeley, 1970, (compte rendu dans (J.L.) LAFFEY et (R.) SHUY, Language differences : do they interfere ? Newark, Del., IRA, 1977).

MENDELS (G.E.) et FLANDERS (J.P.), Teachers' expectations and pupils' performance, American Educational Research Journal, 1973, 10, 203-212.

MERLET (L.) et SIMON (J.), Essai de mesure du rendement de trois méthodes d'apprentissage de la lecture, Société Binet et Simon, 1979, 447-448, 42-66.

MESSER (S.B.), Reflection-impulsivity : stability and school failure, Journal of Educational Psychology, 1970, 61, 487-490.

MESSER (S.B.), Reflection-impulsivity : a review, Psychological Bulletin, 1976, 83, 6, 1026-1052.

METREAU (G.), Attitudes de trois groupes de parents d'élèves de grande section de l'école maternelle, Mémoire de maîtrise de psychologie, Université de Toulouse le Mirail, Septembre, 1981.

MIALARET (G.), Psychologie expérimentale de la lecture, de l'écriture et du dessin, in (P.) FRAISSE et (J.) PIAGET, Traité de psychologie expérimentale, Tome VIII, Paris, PUF, 1965.

MIALARET (G.), Problèmes généraux posés par la lecture dans le monde moderne, in XIII°colloque international de l'AIPELF, Genève, 1966.

MIALARET (G.), L'apprentissage de la lecture, Paris, PUF, 1966b.

MILLER (A.D.), MARGOLIN (J.B.), et VOLLES (S.F.), Epidemiology of reading disabilities, Americ. Jour. Pub. Health, 1957, 47, 1250.

MILLER (C.K.), Mc LAUGHLIN (J.A.), HADDON (J.) et CHANSKY (N.M.) Socioeconomic class and teacher bias, Psychological Reports, 1968, 23, 806.

Ministère de l'Education, Apprentissage et pratique de la lecture, Actes du colloque de Paris, 13-14 Juin 1979, Paris, CNDP, 1979.

Ministry of Education, Standards of reading 1948 to 1956, Pamphlet n°32, London, HMSO, 1957.

MISSILDINE (W.H.), The emotional background of thirty children with reading disability, Nerv. child, 1946, 5, 263.

MONAGHAN (E.J.), A history of the syndrome of dyslexia with implications for its treatment, in (C.M.) Mc CULLOUGH, (edit.), Persistent problems in reading education, Newark, Del., IRA, 1980.

Monde de l'éducation (Le), 75, Septembre 1981.

MONEY (J.), Reading disability, Baltimore, The John Hopkins Press, 1962.

MONROE (M.), Children who cannot read, Chicago,Univ. of Chicago Press, 1946.

MORGAN (P.), A case of congenital word-blindness, British Medical Journal, 1896, November, 7, 1378.

MORRIS (J.M.) , Reading in the primary school, London, Newnes, 1959.

MORRIS (J.M.), Standards and progress in reading, Slough, National Foundation for Educ. Research, 1966.

MORRISON (A.) et Mc INTYRE (D.), Teachers and teaching, Harmondsworth, Penguin Books, 1969.

MORRISON (F.J.), GIORDANI(B.) et NAGY (J.), Reading disability : an information-processing analysis, Science,1977, April, 196, 77-79.

MORTENSON (W.P.), Selected pre-reading tasks, socio-economic status, and sex, Reading Teacher, 1968, 22, 45-9, 61.

MOSCATO (M.) et WITTWER (J.), Le psychologie du langage, Paris, PUF, 1978.

MOSTELLER (F.) et MOYNIHAN (D.P.), (edit.), On equality of Educational opportunity, New York, Random House, 1972.

MUCCHIELLI (R.) et BOURCIER (A.), La dyslexie, maladie du siècle, Paris, ESF, 1963.

MUEHL (S.) et KREMENAK (S.), Ability to match information within and between auditory and visual sense modalities and subsequent reading achievement, Journal of Educational Psychology, 1966, 57, 230-238.

MULLER (D.), CHAMBLIS (J.) et WOOD (M.), Relationship between area-specific measures of self-concept, self-esteem and academic achievement for junior high school students, Perceptual and Motor Skills, 1977, December, 45,1117-1118.

MUMPOWER (D.L.), Sex ratios found in various types of referred exceptional children, Exceptional Children, 1970, 36, April, 621-624.

MURRAY (H.B.) et STAEBLER (B.K.), Teacher's locus of control and student achievement gains, Journal of School Psychology, 1974, 12, Winter, 305-309.

NADELMAN (L.) et WALLACE (E.), The relationship of self-concept, conceptual tempo, and intelligence to reading achievement, Unpublished manuscrit, Department of Psychology, University of Michigan, Ann. Arbor, Michigan, 48104.

NAIDEN (N.), Ratio of boys to girls among disabled readers, Reading Teacher, 1976, 29, February, 439-442.

NAYLOR (H.), Reading disability and lateral asymmetry : an information-processing analysis, Psychological Bulletin, 1980, 87, 3, 531-545.

NEALE (M.D.), Neale analysis of reading ability.Manual of directions and norms,London, Mac Millan, 1958.

NEWMAN (A.P.), Later achievement study of pupils underachieving in reading in first grade, Reading Research Quarterly, 1972, 7, 477-528.

NICHOLS (N.J.) et MC KINNEY (A.W.), Black or white socio-economically disadvantaged pupils:they aren't necessarily inferior, Journal of Negro Education, 1977, Fall, 46, 443-449.

NICHOLS (S.L.), NICHOLS (K.A.) et BURDEN (R.L.), The relationship between self-evaluation and reading progress : some paradoxical findings, Remedial Education, 1977, 12, 4, 191-193.

NOELKER (A.W.) et SCHUMSKY (D.A.), Memory for sequence, form, and position as related to the identification of reading retardates, Journal of Educational Psychology, 1973, 64, 1, 22-25.

NOIZET (G.), De la perception à la compréhension du langage, Paris, PUF, 1980.

NOIZET (G.), La capacité de lire à la fin de la scolarité primaire, étude expérimentale, Revue Française de Pédagogie, 1982, Janvier, Février, 58, 7-28.

NOIZET (G.) et CAVERNI (J.P.), Psychologie de l'évaluation scolaire, Paris, PUF, 1978.

NOLEN (C.), Reading nonstandard dialect materials : a study of grades two and four, Child Development, 1972, 43, September, 1092-1097.

NORFLEET (M.A.), The Bender Gestalt as a group screening instrument for first grade reading potential, Journal of Learning Disabilities, 1973, June, 6(6), 383-388.

O' BRIEN (E.A.), A developmental study of the effect of reading proficiency,format of preservation, sex and poetry on paralanguage variables, Dissertation Abstracts International, 1974, April, 34, (10.B.), 5228.

OLERON (P.), L'intelligence, Paris, PUF, 1974.

OLLILA (L.O.), Foundations : what have we learned about Kindergarten reading programs ? in (L.O.) OLLILA (edit.), Handbook for administrators and teachers-Reading in the Kindergarten, Newark, Del., IRA, 1980.

Orientation Scolaire et Professionnelle (L'), Les enfants de travailleurs migrants, 1980, 3.

Orientation, 1973, 6.

ORLOW (N.), Literacy training in West Germany and the United States, Reading Teacher, 1976, 29, February, 5, 460-7.

ORTON (S.T.), Wordblindness in school children, Archives of Neurological Psychology, 1925, 14, 581-615.

ORTON (S.T.), An impediment to learning to read : a neurological explanation of the reading disability, School and Society, 1928, 28, 286-290.

ORTON (S.T.), Familial occurence of disorders in the acquisition of language, Eugenics, 1930, 3, 140-147.

ORTON (S.T.), Reading, writing, and speech problems in children, London, Champman and Hall, 1937.

OWEN (F.W.), ADAMS (P.A.), FORREST (T.), STOLZ (L.M.) et FISHER (S.), Learning disorders in children : Sibling studies, Monographs of the Society for Research in Child Development, 1971, serial n°144, 36(4), 1-77.

PADAK (N.D.), The language and educational needs of children who speak Black English, Reading Teacher, 1981, 35, November, 2, 144-151.

PAINE (R.S.), WERRY (J.S.) et QUAY (H.C.), A study of "minimal cerebral dysfunction", Developmental Medicine and Child Neurology, 1968, 10, 505-520.

PALAROV (J.M.), What teachers believe, what children achieve, Elementary School Journal, 1969, 69, 370-374.

PARDO (A.M.), DUCHEIN (C.) et BRETON (J.), Performances en lecture au cours préparatoire, participation à la classe et milieu d'origine des élèves, Recherches Pédagogiques, 1974, 68, 49-82.

PARK (G.E.) et SCHNEIDER (K.A.), Thyroïd function in relation to dyslexia, Journal of Reading Behavior, 1975, 7, 197-199.

PASAMANICK (B.) et KNOBLOCH (H.), Race, complications of pregnancy, and neuropsychiatric disorder, Social Problems, Winter 1957-58, 5, 267-278.

PASQUIER (D.), Ecole primaire et reproduction, Psychologie Scolaire, 1981, 36, 29-46.

PASSERON (J.C.), Pédagogie et pouvoir, in Encyclopedia Universalis, 1968, 12, 677-679.

PASSERON (J.C.), Présentation, in (R.) HOGGART (R.) La culture du pauvre, Paris, Editions de Minuit, 1970.

PASSOW (A.H.), GOLDBERG (M.) et TANNENBAUM (A.), Education of the disadvantaged, New York, 1967.

PELHAM (W.E.) et ROSS (A.O.), Selective attention in children with reading problems : a developmental study of incidental learning, Journal of Abnormal Child Psychology, 1977, 5, 1, 1-8.

PERFETTI (C.A.) et GOLDMAN (S.R.), Discourse memory and reading comprehension skill, Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 1976, 14, 33-42.

PERFETTI (C.A.) et HOGABOAM (T.), Relationship between single word decoding and reading comprehension skill, Journal of Educational Psychology, 1975, 67, 4, 461-469.

PERRET-CLARMONT (A.N.), MUGNY (G.) et DOISE (W.), Une approche psycho-sociologique du développement cognitif, Archives de Psychologie, 1976, 44, 171, 135-144.

PERRON (R.) et RAD-VERBA (M.), Analyse de quelques caractéristiques de 200 enfants ayant consulté pour difficultés scolaires, Psychologie Française, 1959, 4, 4, 293-308.

PETERSON (J.), Effects of sex of E and sex of S in first and fifth grade children's paired-associate-learning, Journal of Educational Research, 1972, Octobre, 66(2), 81-84.

PFLAUM (S.W.), WALBERG (H.J.), KAREGIANES (H.L.) et RASHER (S.P.), Reading instruction : a quantitative analysis, Educational Research, 1980, August , 12-18.

PHILLIPS (L.J.) et BANNON (W.J.), The Stanford-Binet, form L-M., 3rd revision : a local English of norms , concurrent validity and social differences, British Journal of Educational Psychology, 1968, 38, 148-161.

PIAGET (J.), Mes idées, Paris, Denoël/Gonthier, 1977.

PIDGEON (D.A.), A national survey of the ability and attainment of children at three age levels, British Journal of Educational Psychology, 1960, 30, 124-133.

PINE (M.), Self-Concept, informal education, reading achievement, in grade one, Reading Teacher, 1980; 31, January, 31, 412-417.

PINELL (P.) et ZAFIROPOULOS (M.), La médicalisation de l'échec scolaire : de la pédo-psychiatrie à la psychanalyse infantile, Actes de la Recherche en Sciences Sociales, 1978, 24, Novembre, 23-49.

PLAISANCE (E.), Education et compensation, Cahiers Enfance Inadaptée, 1974, 189, 28-32.

plan de rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire, Enseignement Public, 1973, 5, Décembre, 87-108.

POURTOIS (J.P.), Comment les mères enseignent à leur enfant (5-6 ans), Paris, PUF, 1979.

POURTOIS (J.P.), BONACINA (R.), DELDECQ (A.) et SEGARD (M.), Le niveau d'expectation de l'examinateur est-il influencé par l'appartenance sociale de l'enfant ?, Revue Française de Pédagogie, 1979, 44, 34-37.

POURTOIS (J.P.) et DELHAYE (G.), L'école : connotations et appartenance sociale, Revue Française de Pédagogie, 1981, 54, Janvier-Mars, 24-31.

PRESCOTT (R.C.), Sex differences in Metropolitan Readiness Test results, Journal of Educational Research, 1955, 48, 605-610.

PRESTON (M.), The reaction of parents to reading failure, Child Development, 1939, September, 10.

PRESTON (M.S.), GUTHRIE (J.T.) et CHILDS (B.), Visual evoked responses in normal and disabled readers, Psychophysiology, 1974, 11, 452-457.

PRESTON (M.S.), GUTHRIE (J.T.), KIRSCH (I.), GERTMAN (D.) et CHILDS (B.), VERs in normal and disabled adult readers, Psychophysiology, 1977, 14, 8-14.

PRESTON (R.C.), Reading achievement of German and American children, School and Society, 1962, 90, October, 350-354.

PRESTON (R.C.), 1978, in KLEIN, 1979.

PRESTON (R.C.), Reading achievement of German boys and girls related to sex of teacher, Reading Teacher, 1979, 32, 521-526.

PRINCIPAUD (J.M.), Vers l'évaluation des capacités syntaxiques d'élèves du CM1, Essai d'évaluation des effets d'une pédagogie du français, Paris, 3 , INRP, 1979.

Psychologie et Education, Actes du colloque, Les processus psychologiques dans la lecture, (Toulouse 26-29 Avril 1978), 1978, 4.

Psychologie Française, 1976, 4.

Psychologie Française, Actes du colloque : Les processus fondamentaux en oeuvre dans la lecture et la compréhension du langage écrit, (Paris, Mai 1980), 1981, 26, 2.

QUERUEL (R.), Les débiles moyens peuvent-ils apprendre à lire ? Enfance, 1965, 4.

RAMSEY (W.S.), An evaluation of three methods of teaching reading in (A.) FIGUREL (edit.), Challenge and experiment in reading, 1962, Conference Proceedings, 7, IRA, 153.

READENCE (J.E.), A psycholinguistic analysis of the oral reading miscues of impulsive and reflective third grade children, Doctoral dissertation, Arizona State University, 1975.

READENCE (J.E.) et BALDWIN (R.C.), Effects of impulsivity-reflectivity and type of phonics instruction on reading achievement, in (P.D.) PEARSON et (J.) HANSEN (edit.), Reading : disciplined inquiry in process and pratice, Twenty-seventh yearbook of the National Reading Conference, 1978a, 36-40.

READENCE (J.) et BALDWIN (R.S.), The relationship of cognitive style and phonics instruction, Journal of Educationnal Research, 1978b, September-October, , 72, 44-52.

READENCE (J.E.), et SEARFOSS (L.W.), The impulsivity-reflectivity dimension of cognitive style, Reading World, 1976, 16, December, 88-96.

Reading Teacher (The), 1976, May.

REED (J.C.), The deficits of retarded readers;fact or artifact ? Reading Teacher , 1970, 23, 347-352 + 393.

REISSMAN (F.), The culturally deprived child, New York, Harper and Row, 1962.

RENTEL (V.M.) et KENNEDY (J.J.), Effects of pattern drill in phonology, syntax and reading achievement of rural Appalachian children, American Educational Research Journal, 1972, 9,1,Winter, 87-100.

REUCHLIN (M.), La psychologie différentielle, Paris, PUF, 1969.

REUCHLIN (M.), Les facteurs socio-économiques du développement cognitif, in (W.) DUYCKAERTS et al., Milieu et Developpement, PUF, 1972.

REUCHLIN (M.), (edit.), Cultures et conduites, Paris, PUF, 1976.

REUCHLIN (M.), Préface de (J.) LAUTREY, Classe sociale, milieu familial, intelligence, Paris, PUF, 1980.

RICHELLE (M.), L'acquisition du langage, Bruxelles, Dessart et Mardaga, 1976.

RIST (R.C.), Student social class and teacher expectations : the self-fulfilling prophecy in ghetto education, Harward Educational Review, 1970, 40, 411-451.

RIVALS (C.), BOUDIGUE (M.) et THOME (J.), Une mystification idéologique:"l'école Freinet", Annales UTM, Sociétés, 1976, XII, 4, 37-62.

ROBERTS (T.), Reflection-impulsivity and reading ability in seven-year-old children, British Journal of Educational Psychology, 1979, November, 49, 311-315.

ROBINSON (H.), Why pupils fail in reading, Chicago, 1946.

ROBINSON (H.A.) et HANSON (E.), Reliability of measures of reading achievement, Reading Teacher, 1968, 21, 4, 307-313, 322.

ROBINSON (H.M.), Gray oral reading tests, Indianapolis : Bobbs-Merrill, 1963.

ROGERS (C.R.), Client centered therapy: its current pratice, implications and theory, Boston, Mass., Houghton Mifflin Company, 1951.

ROGERS (C.R.), Freedom to learn, Columbus, Ohio, Charles E. Merrill Pub. Company, 1969.

ROGERS (D.G.), The C.R. word-recognition test, (unpublished), Christchurch, New Zealand, Psychological Service, Depart. of Education, 1971.

ROGERS (J.S.), Reading practices in open education, Reading Teacher, 1976, 129, March, 548-554.

ROHWER (W.D.Jr.), Learning, race, and school success, Review of Educational Research, 1971, 41, 191-210.

ROMIAN (H.), Pour une pédagogie scientifique du français, Paris, PUF, 1979.

ROMIAN (H.) et LAFOND (A.), Vers l'observation des variables pédagogiques, Essai d'évaluation d'une pédagogie du français, 2, Paris, INRP, 1981.

RONDAL (J.A.), Langage et éducation, Bruxelles, Mardaga, 1978.

ROPERT (S.), Ecoute maîtresse, Paris, Stock, 1980.

ROSENSHINE (B.V.) et BERLINER (D.C.), Academic engaged time, British Journal of Teacher Education, 1979, 4, 3-16.

ROSENTHAL (R.A.) et JACOBSON (L.), Pygmalion in the classroom, New York, Holt, Rinehart et Winston, 1968 (traduction française : Pygmalion à l'école, Paris, Casterman, 1971).

ROSS (A.L.), Psychological aspects of learning disabilities and reading disorders, New York, Mc Graw Hill Book Co, 1976.

ROSS (J.M.) et SIMPSON (H.R.), The national survey of health and development : I, Educational attainment, British Journal of Educational Psychology, 1971, 41, 49-61.

ROTTER (J.B.), Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement, Psychological Monographs, 1966, 80, 1 (whole n°609).

ROZIN (P.), PORITSKI(S.) et SOTSKY (R.), American children with reading problems can easily learn to read English represented by chinese characters, Science, 1971, 171, 1264-1267.

ROUDINESCO (Mme.), TRELAT (J.) et TRELAT (Mme.), Etude de 40 cas de dyslexie d'évolution, Enfance, 1950, 3, 1-32.

ROURKE (B.P.), Neuropsychological research in reading retardation : a review, in (A.L.) BENTON et (D.) PEARL (edit.), Dyslexia, New York, Oxford University Press, 1979.

RUBIN (R.A.), Stability of self-esteem ratings and their relation to academic achievement : a longitudinal study, Psychology in the Schools, 1978, 15, July, 430-433.

RUBIN (R.A.) et BALOW (B.), Measures of infant development and socio-economic status as predictors of later intelligence and School Achievement, Developmental Psychology, 1979, 15, 2, 225-227.

RUBIN (R.A.), DORLE (J.) et SANDIDGE (S.), Self-esteem and school performance, Psychology in the Schools, 1977, 14, 503-507.

RUDE (R.T.), Sex, intelligence and school reading curriculum as factors influencing summer retention of overall reading ability and specific reading skills of 1st grade subjects, Dissertation Abstracts International, 1974, 34 (7-A), 3847.

RUDDELL (R.B.), Early prediction of reading success : profiles of good and poor readers in (R.L.) KARNIL et (A.J.) ROE (edit.), Reading Research : studies and applications, Twenty-eight yearbook of the National Reading Conference, 1979, 151-158.

RUGEL (R.P.), WISC subtest scores of disabled readers : a review with respect to Bannatyne's recategorization, Journal of Learning Disabilities, 1974, 7, 1, 48-55.

RUGEL (R.P.), The value of parental report of family histories of reading disorders and pregnancy and birth complications in reading disabled and normal children, Psychology in the Schools, 1978, 15, October, 583-587.

RUHLY (B.), A study of the relationship of self-concept, socio-economic background and psycholinguistic abilities to reading achievement of second grade males residing in a suburban area, Doctoral dissertation, Wayne State University, 1970.

RUPLEY (W.H.), ERIC/RCS, Effective reading programs, Reading Teacher, 1976, 29, March, 6, 616-621.

RUSALEM (H.J.), Efect of group training in short-term memory on children enrolled in classes for the learning disabled, Dissertation Abstracts International, 1972, 33(5), 2202.

RUTTER (B.), A children's behaviour questionnaire for completion by teachers : preliminary findings, Journal of Child Psychology and Psychiatry, 1967, 8, 1-11.

RUTTER (B.), Prevalence and types of dyslexia, in (A.L.) BENTON et (D.) PEARL (edit.), Dyslexia , New York, Oxford Univ. Press, 1978, 3-28.

RUTTER (B.), GRAHAM (P.) et BIRCH (H.G.), Inter-relations between the choreiform syndrom, reading disability and psychiatric disorder in children of 8-11 years, Developmental Medicine and child Neurology, 1966, 8, 149-159.

RUTTER (B.) et YULE (W.), The concept of specific reading retardation, Journal of Child Psychology and Psychiatry, 1975, 16, 181-197.

RYSTROM (R.), Dialect training and reading : a further look, Reading Research Quarterly, 1970, 4, 581-600.

SAMUELS (S.J.) et TURNURE (J.E.), Attention and reading achievement in first grade boys and girls, Journal of Educational Psychology, 1974, 66, 1, 29-32.

SANTOSTEFANO (S.), RUTLEDGE (L.) et RANDALL (D.), Cognitive styles and reading disability, Psychology in the Schools, 1965, 2, 57-63.

SAPIR (S.G.), Sex differences in perceptual motor development, Perceptual and Motor Skills, 1966, 22, 987-992.

SARTAIN (H.W.), Mobilizing family forces for worldwide reading success, Newark, Del., IRA, 1981.

SASSENRATH (J.M.) et BADDUX (R.E.), Language instruction, background and development of disadvantaged kindergarten children, California Journal of Educational Research, 1974, 25, 61-68.

SATTERFIELD (J.) et CANTWELL (D.), CNS function and response to methylphenidate in hyperactive children, Psycho-pharmacology Bulletin, 1974, October, 10, 36-38.

SATZ (P.), Cerebral dominance and reading disability: an old problem revisited, in (R.M.) KNIGHTS et (D.J.) BAKKER (edit.), The neuropsychology of learning disorders : theoretical approaches, Baltimore, Maryland Univ. Park Press, 1976, 273-294 et 469-521.

SATZ (P.), RARDIN (D.) et ROSS (J.), An evaluation of the theory of specific developmental dyslexia, Child Development, 1971, 42, 2009-2021.

SAVARY (A.), Changer l'état d'esprit des enseignants, Monde de l'Education, 1981a, Septembre, 75, 9.

SAVARY (A.), Entretien, Ecole et socialisme, 1981b, Octobre, 20, 11-14.

SAWYER (D.J.), A profile of children in Compensatory Reading Programs, in (R.C.) CALFEE et (P.A.) DRUM (edit.), Teaching Reading in compensatory classes, Newark, Del., IRA, 1979.

SAWYER (D.E.) et WILSON (R.A.), Role clarification for remedial reading and learning disabilities teachers, Reading Teacher, 1979, November, 332, 162-166.

SCHEIRER (C.A.) et KRAUT (R.E.), Increasing educational achievement via self-concept change, Review of Educational Research, 1979, 49, Winter, 1, 131-150.

SCHICKEDANZ (J.A.), The relationship of sex typing of reading to reading achievement and reading choice behavior in elementary school boys, Dissertation Abstracts International, 1974, 34, 12-A, 7645.

SCHNEIDER (B.A.) et SPIVACK (G.), An investigative study of the Bender-Gestalt : clinical validation of its use with a reading disabled population, Journal of Clinical Psychology, 1979, 35, April, 346-351.

SCHNEIR (B.) et SCHNEIR (B.), The joy of learning in the open corridor, The New York Times Magazine, 1971, April, 30, 31, 72, 73, 76-79, 93, 96-98.

SCHNEVER (J.B.), Reading achievement of first grade children taught by a linguistic approach and a basal reader approach, Reading Teacher, 1966, 19, May, 647-652.

SCHONELL, Backwardness in the basic subjects, Edinburgh, Oliver and Boyd, 1942.

SCHONELL (F.), Backwardness in the basic subjects, Edinburgh and London, 1948 .

SCHROOTS (J.J.), BAKKER (D.J.), VAN ALPHEN DE VEER (R.J.) et GROENENDAAL (J.H.), Temporelle orde en het lees leerproces, Nederlands Tijdschrift voor de Psychology, 1975, 30, 337-361.

SCHULTE (C.), A study of the relationship between oral language and reading achievement in second graders, Doctoral dissertation, University of Iowa, 1967.

SCHWARTZ (E.), The effect of field dependence-field independence upon word recognition ability of second grade subjects, Doctoral dissertation, Hofstra University, Hempstead, 1972.

Sciences de l'Education pour l'Ere Nouvelle, 1977, 1-2, XXI° colloque de l'AIPELF, 27-30 Mai 1976 : les recherches en socio-pédagogie.

SEATON (H.W.) et SMITH (S.D.), The use of receptive and expressive language development activities for improving students' reading achievement, in (P.D.) PEARSON (edit.), Reading : theory, research and pratice, Twenty six yearbook of the National Reading Conference, 1977.

SEAVER (W.B.), Effects of naturally induced teacher expectancies, Journal of Personality and Social Psychology, 1973, 28, 333-342.

SEAV (L.C.), A study to determine some relations between changes in reading skills and self-concepts accompanying a remedial program for boys with low reading ability and reasonably normal intelligence, Dissertation Abstracts International, 1961, 21, 2598-2599.

SEITZ (V.), Social class and ethnic groups differences in learning to read, Newark, Delaware, IRA, 1977.

SENF (G.M.), Development of immediate memory for bisensory stimuli in normal children with learning disorders, Developmental Psychology, 1969, 6, Part 2.

SENF (G.M.) et FESHBACH (L.), Development of bisensory memory in culturally deprived, dyslexic and normal readers, Journal of Educational Psychology, 1970, 61(6), 416-470.

SENF (G.M.) et FREUND (P.), Memory and attention factors in specific learning disabilities, Journal of Learning Disabilities, 1971, 4, 94-106.

SHANKWEILER (D.) et LIBERMAN (A.M.), Misreading : a search for causes in (J.F.) KAVANAGH et (I.G.) MATTINGLY (edit.), Language by ear and by eye : the relationships between speech and reading, Cambridge, Mass., MIT Press, 1972.

SHANKWEILER (D.) et LIBERMAN (I.Y.), Exploring the relations between reading and speech , in (R.B.) KNIGHTS et (D.J.) BAKKER (edit.), Neuropsychology of learning disorders : theoretical approaches, Baltimore, University Park Press, 1976.

SHAPIRO (J.E.), The relationship of conceptual tempo to reading readiness test performance, Journal of Reading Behavior, 1976, Spring, 8, 83-87.

SHELDON (W.D.) et LASHINGER (D.R.), Effect of first grade instruction using basal readers, modified linguistic materials and linguistic readers, Reading Teacher, 19, May,1966 , 576-579.

SHEPERD (M.), OPPENHEIM (A.N.) et MITCHELL (S.), Childhood behavior disorders and the child-guidance clinic, an epidemiological study, Journal of Child Psychology and Psychiatry, 1966, 7, 39-52.

SHIELDS (P&H.), The language of poor black children and reading performance, Journal of Negro Education, 1979, 48, Spring, 196-208.

SHOWALTER (T.L.), Establishment of achievement trends in relation to abilities of boys and girls in grades one through nine in the summit county school system, Dissertation Abstracts International, 1967, 27, 3639A.

SILVERMAN (J.S.), FITTE (M.) et BOSHER (M.M.), Clinical findings in reading disability children, American Journal of Orthopsychiatry, 1959, 29, 298.

SIMON (A.), Observations sur le dynamisme scolaire, Sciences de l'Education, 1968, 3-4, 155-170.

SIMON (J.), Les dyslexies et la psycho-pédagogie de la lecture, Enfance, 1959, 5, 503-512.

SIMON (J.), Contribution à la psychologie de la lecture, Enfance, 1954, Novembre-Décembre, 5, 431-447.

SIBON (J.), Quelques remarques sur l'orthographe grammaticale des enfants, Cahiers Enfance Inadaptée, 1957, 1-2, 95-97 .

SIBON (J.), Point de vue sur la dyslexie, Cahiers Enfance Inadaptée, 1962, Octobre, 5-12.

SIBON (J.), Les pédagogies compensatoires et la pédagogie expérimentale, Sciences de l'Education pour l'ère nouvelle, 1977, 1-2, 17-32.

SIBON (J.), ZAZZO (R.), in (J.) CHATEAU (édit.), La psychologie de l'enfant en langue française, Toulouse, Privat, 1979.

SIBON (M.D.), Body configuration and school readiness, Child Development, 1959, 30, 493-512.

SIBON (J.), Compte rendu de (V.) GAUTHIER et (S.) RICHER, L'activité symbolique et l'apprentissage scolaire en milieu favorisé et défavorisé, Montréal, Université de Montréal, 1977, in Journal de Psychologie, 1979, 2, 250-251.

SIMMS (M.B.), et POWELL (B.), Sex and intelligence as factors in achievement in reading in grades 4 through 8, Journal of Genetic Psychology, 1965, 106, 67-79.

SIMPSON (B.F.), Multiple classification, class inclusion, and reading ability, 1972, ERIC Document Reproduction Service N° ED 063606.

SMITH (C.E.) et KEOGH (B.K.), The group Bender-Gestalt as a reading screening instrument, Perceptual and Motor Skills, 1962, 15, 639-645.

SMITH (F.), Comprehension and learning : a conceptual framework for teachers, New York, Holt, 1975.

SMITH (F.), Reading, Cambridge, Cambridge Univ. Press, 1978.

SMITH (K.M.), The influence of cognitive style and intelligence variables in aided reading comprehension, Doctoral dissertation, University of Wisconsin, Milwaukee, 1973.

SMITH (M.D.), Prediction of self-concept among learning disabled children, Journal of Learning Disability, 1979, December, 12, 664-669.

SMITH (R.J.) et JOHNSON (D.D.), Teaching children to read, Reading, Mass., Addison-Wesley, 1976.

SNYDERS (G.), Où vont les pédagogies non directives ?, Paris, PUF, 1975.

SNYDERS (G.), Ecole, classe et lutte des classes, Paris, PUF, 1976.

SOAR (R.S.), Follow-through classroom process measurement and growth (1970-71), Final report, Gainesville, College of Education, Univers. of Florida, 1973.

Société Binet et Simon, 1974, III Les pédagogies de compensation.

SOLOMON (D.) et KENDALL (A.J.), Individual characteristics and children's performance in "open" and "traditional" classroom settings, Journal of Educational Psychology, 1978, 68, 5, 613-625.

SOLOMON (D.), PARELIUS (R.J.) et BUSSE (T.V.), Dimensions of achievement-related behavior among lower-class Negro parents, Genetic Psychology Monographs, 1969, 79, 163-190.

SOLOMON (R.H.), Personality adjustment to reading success and failure, Clinical Studies in Reading II, Supplementary Educational Monographs, Chicago, Univ. of Chicago Press, 64-82, 1953.

SOULE (M.), Prophylaxie à l'école maternelle des échecs au Cours Préparatoire, Rééducation Orthophonique, 1968, 6, 35, 132-164.

SOUTHGATE (V.), Southgate group reading tests : test 1. Word selection test, London, Univ. of London Press, 1959.

SPACHE (G.D.), Personality patterns of retarded readers, Journal of Educational Research, 1957, 50, 461.

SPACHE (G.D.), ANDRES (M.C.), CURTIS (H.A.), ROWLAND (M.L.) et FIELDS (M.H.), A longitudinal first grade reading readiness program, Reading Teacher, 1966, May, 19, 580-584.

SPENCER (D.U.), Individualized first grade reading versus a basal reader program in rural communities, Reading Teacher, 1966, May, 19, 595-600.

SPRING (C.), Naming speed as a correlate of reading ability and sex, Perceptual and Motor Skills, 1975, 41(1), 134.

SPRING (C.), Encoding speed and memory span in dyslexic children, Journal of Special Education, 1976, 10, 35-40.

SPRING (C.) et CAPPS (C.), Encoding speed, rehearsal and probed recall of dyslexic boys, Journal of Educational Psychology, 1974, 66, 5, 780-786.

STALLINGS (J.A.) et KASKOWITZ (D.), Follow-through classroom observation evaluation, 1972-73, Menlo Park, California, Stanford Research Institute, 1974.

STAMBAK (M.), Le problème du rythme dans le développement de l'enfant et dans les dyslexies d'évolution, Enfance, 1951, 5, 480-493.

STAMBAK (M.), L'organisation temporelle et l'organisation spatiale dans les troubles du langage, Bulletin de Psychologie, 1966, 8-12, 752-756.

STAMBAK (M.), Trois épreuves de rythme in (R.) ZAZZO, Manuel pour l'examen psychologique de l'enfant, Paris, Delachaux et Niestlé, 1960.

Stanford Research Institute, Follow-through pupil tests, parents interviews and teacher questionnaires, Appendix C, 1972.

STANLEY (G.), Visual memory processes in dyslexia in (D.) DEUTSCH et (J.A.) DEUTSCH (edit.), Short-term memory, New York, Academic Press, 1975.

STANLEY (G.) et HALL (R.), Short term visual information processing in dyslexics, Child Development, 1973, 44, 841-844.

START (K.B.) et WELLS (B.K.), The trend of reading standards, Slough, NFER, 1972.

STEGER (J.A.), VELLUTINO (F.R.) et MESHOULAM (U.), Visual-tactile and tactile-tactile paired associate learning in normal and poor readers, Perceptual and Motor Skills, 1972, 35, 263-266.

STEPHENSON (S.), Six cases of congenital word-blindness affecting three generations of one family, Ophtalmoscope, 1907, 5, 482-484.

STEWART (W.A.), Language and communication problems in southern Appalachia, Washington D.C., Center for Applied Linguistics, 1967.

STEWART (W.A.), On the use of Negro dialect in the teaching of reading in (R.) ABRAHAMS et (R.) TROIKE (edit.), Language and cultural diversity in american education, Englewood Cliffs, N.J., Prentice Hall, 1972.

STOLL (F.), Evaluation de trois types d'exercices de lecture rapide, Travail Humain, 1974, 37, 2, 249-262.

STRANG (L.), SMITH (M.D.) et ROGERS (C.M.), Social comparison, multiple reference groups, and the self-concepts of academically handicapped children before and after mainstreaming, Journal of Educational Psychology, 1978, August, 70, 487-497.

STRIGLIONI (L.), Etude de l'acquisition du système graphématique chez l'enfant normal de 4 à 7 ans, Rééducation orthophonétique, 1967, Novembre-Décembre, 5, 31-32, 439-452.

STUART (I.R.), Perceptual style and reading ability ; implications for instructional approach, Perceptual and Motor Skills, 1967, 24, 135-138.

SUBIRANA (A.), The problem of cerebral dominance : the relationship between handedness and language function, Logos, 1961, 4, 67-85.

SUPER (D.O.), STARIHEVSKV (R.), MATLIN (N.) et JORDAAN (J.P.), Careerdevelopment : self-concept theory, New York, College Entrance Examination Board, 1963.

SVMANN-LOVETT (N.), GASCON (G.G.), MATSUMINA (V.) et LOMBROSO (C.T.), Wave form difference in visual evoked responses between normal and reading disabled children, Neurology, 1977, 27, 156-159.

TANNER (J.M.), Education and physical growth, London, Univ. of London Press, 1961.

TANVZER (H.J.) et ALPERT (H.), Three different basal reading systems and first grade reading achievement, Reading Teacher, 1966, May, 19, 636-642.

TAVLOR (G.C.), Findings from research on teacher effectiveness, Reading Teacher, 1981, March, 726-730.

TAVLOR (H.G.), SATZ (P.) et FRIEL (J.), Developmental dyslexia in relation to other childhood reading disorders: significance and clinical utility, Reading Research Quarterly, 1979, XV, 1, 84-101.

TEALE (W.H.), Early reading, an annotated bibliography, Newark, Del., IRA, 1980.

Temps Modernes (Les), Petites filles en éducation, Mai, 1976.

THACKRAY (D.V.), Readiness for reading with I.T.A. and T.O., London, G. Chapman, 1971.

THERET (A.), Les échecs scolaires au cours préparatoire, Rééducation orthophonique, 1966, 4, 17, 4-58.

THOMAS (C.J.), Congenital "word blindness" and its treatment, The ophtalmoscope, 1905, 3, 380-5.

THOMSON (G.B.), Sex differences in reading attainments, Educational Research, 1975, November, 18(1), 16-23.

THORNDIKE (R.L.), Reading comprehension : education in fifteen countries, New York, Wiley , 1973.

TIERNEY (R.J.) et LAPP (D.), National assessment of educational progress in reading, Newark, Delaware, IRA, 1979.

TIKUNOFF (W.), BERLINER (D.C.) et RIST (R.C.), An ethnographic study of the forty classrooms of the Beginning Teacher Evaluation Study known sample, Technical Report n°75-10-5 (San Fransisco, Far West Laboratory for Educational Research and Development).

TORGESEN (J.K.), The role of non specific factors in the task performance of learning disabled children : theoretical assessment, Journal of Learning Disabilities, 1977, 10, 27-34.

TORGESEN (J.K.), Memorization processes in reading disabled children, Journal of Educational Psychology, 1977, 69, 5, 571-578.

TORGESEN (J.K.), Performance of reading disabled children on serial memory tasks : a selective review of recent research, Reading Research Quarterly, 1978-79, 1, 57-87.

TORGESEN (J.) et GOLDMAN (T.), Verbal rehearsal and short-term memory in reading-disabled children, Child Development, 1977, 48, 56-60.

TORPE (H.), Psykologistie betragntwinger over begynderundervisningen i laening 2, Nodeske Stoewne for Loesepuedagoger, Köbenhavn, 1954, 33-40.

TORT (M.), Le Q.I., Paris, Maspéro, 1974.

TOVEV (D.R.), Relationship of matched first grade phonics instruction to overall reading achievement and the desire to read, Some persistent questions on beginning reading, (R.C.) AUKERMAN, (edit.), Newark, Del., IRA, 1972.

Travail Humain (Le), 1978, 2.

TRELAT (J.), Place de la psychothérapie dans la rééducation des dyslexies, Sauvegarde de l'Enfance, 1965, 4, 2014, 356-364.

TURNER (R.L.), Some predictors of problems of beginning teachers, Elementary School Journal, 1967, 67, 251-256.

UNDERWOOD (B.J.) et SCHULTZ (R.W.), Meaningfulness and Verbal Learning, Lippincott, Philadelphia, 1960.

UPSON (P.G.), The psychodynamics of reading disability, British Journal of Projective Psychology, 1968, 13, 15.

USOVA (G.M.), A synthesis of research on reading and the disadvantaged, Reading World, 1978, December, 18, 176-185.

VALTIN (R.), Legasthemic Theorien und Untersuchemgen, Weinheim, Beltz, 1970.

VALTIN (R.), 1978, in KLEIN, 1979, 662.

VALTIN (R.), Dyslexia : deficit in reading or deficit in research ?, Reading Research Quarterly, 1978-79, XIV, 2, 201-221.

VAN DER VEUR (B.W.), Imagery rating of 1.000 frequently used words, Journal of Educational Psychology, 1975, 67, 1, 44-56.

VAN DE VOORT (L.) et SENF (G.M.), Audio-visual integration in retarded readers, Journal of Learning Disabilities, 1973, 44, 49-58.

VAN DE VOORT (L.), SENF (G.M.) et BENTON (A.L.), Development of audio-visual integration in normal and retarded readers, Child Development, 1972, 43, 1260-1272.

VAN DROMME (L.), Bilan et prospective du projet "Follow-Through", Orientation Scolaire et Professionnelle , 1979, 8, 2, 177-190.

VASQUEZ (A.), Le temps social : enfants étrangers à l'école française, Enfance, 1980, 3, 179-191.

VASQUEZ (A.), STAMBAK (M.) et SEVDOUX (A.), Modalités d'intégration des enfants de cinq ans à l'école maternelle en fonction de leur milieu d'origine, Recherches Pédagogiques, 1978, 95, 7-44.

VELDMAN (D.J.) et BROPHY (J.E.), Measuring teacher effects on pupil achievement, Journal of Educational Psychology, 1974, 66, 319-324.

VELLUTINO (F.R.), Alternative conceptualizations of dyslexia : evidence in support of a verbal deficit hypothesis, Harvard Educational Review, 1977, 47, 3, 334-354.

VELLUTINO (F.R.), DE SETTO (L.) et STEGER (J.A.), Categorical judgment and the Wepman Test of Auditory Discrimination, Journal of Speech and Hearing Disorders, 1972, 37, 252-257.

VELLUTINO (F.R.), HARDING (C.G.), PHILLIPS (F.) et STEGER (J.A.), Differential transfer in poor and normal readers, Journal of Genetic Psychology, 1975, 126, 3-18.

VELLUTINO (F.R.), PRUZEK (R.), STEGER (B.A.) et MESHOULAM (U.), Immediate visual recall in poor and normal readers as a function of orthographic-linguistic familiarity, Cortex, 1973, 9, 368-384.

VELLUTINO (F.R.), STEGER (J.A.), HARDING (C.J.) et PHILLIPS (F.), Verbal vs non-verbal paired-associates learning in poor and normal readers, Neuropsychologia, 1975, 13, 75-82.

VELLUTINO (F.R.), STEGER (J.A.) et KANDEL (G.), Reading disability : an investigation of the perceptual deficit hypothesis, Cortex, 1972, VIII, 106-118.

VELLUTINO (F.R.), STEGER (J.A.), DESETTO (L.P.F.) et PHILIPPS (F.), Immediate and delayed recognition of visual stimuli in poor and normal readers, Journal of Experimental Child Psychology, 1975, April, volume 19(2), 223-232.

VELLUTINO (F.R.), STEGER (B.M.), MOYER (S.C.), HARDING (C.J.) et NILES (J.A.), Has the perceptual deficit hypothesis led us astray ?, Journal of Learning Disabilities, 1977, 10, 6, 375-385.

VELLUTINO (F.R.), STEGER (J.A.) et PRUZEK (R.M.), Inter-versus intrasensory deficit in PAL in poor and normal readers, Canadian Journal of Behavioral Science, 1973, 5, 111-123.

VENEZKY (R.L.), Noustandard English and reading, Elementary English, 1970, 47, 334-345.

VERNON (P.E.), The stwnderdisation of a graded word reading test, London, Univ. of London Press, 1938.

VERNON (P.E.), O'GORMAN (M.B.) et MC LELAN (A.), A comparative study of educational attainments in England ans Scotland, British Journal of Educational Psychology, 1954, 25, 195-203.

VERNON (M.D.), Backwardness in reading, London, Cambridge University Press, 1957.

VERNON (M.D.), Reading and its difficulties, a psychological study, Cambridge University Press, 1971.

VERNON (M.D.), Varieties of deficiency in the reading processes, Harvard Educational Review, 1977, 47,August, 3, 396-410.

VERNON (M.D.), Variability in reading retardation, British Journal of Psychology, 1979, 70, 7-16.

VOGEL (S.A.), Syntactic abilities in normal and dyslexic children, University Park Press, 1975.

VORHAUS (P.G.), Research configurations associated with reading disability in (G.) NATCHEZ (edit.), Children with reading problems, New York, Basic Books.

WAGNER (S.) et WILDE (J.E.), Learning styles : can we grease the cogs in cognition ?, Claremont Reading Conference, 1973, 37, 135-142.

WALBERG (H.J.) et THOMAS (S.C.), Open education : an operational definition and validation in Great Britain and United States, American Educational Research Journal, 1972, 9, 197-208.

WALKER (L.), Newfoundland dialect interference in oral reading, Journal of Reading Behavior, 1975, 7, 61-78.

WALLER (T.G.), Children's recognition memory for written sentences : a comparison of good and poor readers, Child Development, 1976, 47, 90-95.

WARBURTON (F.W.), Attainment and the school environment in (S.) WISEMAN (edit.), Education and the environment, Manchester, Manchester University Press, 1964.

WARD (W.D.) et BARCHER (P.R.), Reading achievement and creativity as related to open classroom experience, Journal of Educational Psychology, 1975, 67, 5, 683-691.

WATSON (B.L.), Field dependance and early reading achievement, Doctoral dissertation, University of California, Los Angeles, 1969.

WATTENBERG (W.W.), et CLIFFORD (C.), Relation of self-concepts to beginning achievement in reading, Child Development, 1964, 35, June, 461-467.

WEBER (B.A.) et OMENN (G.S.), Auditory and visual evoked responses in children with familial reading disabilities, Journal of Learning Disabilities, 1977, 10, 153-158.

WEBER (G.), Inner city children can be taught to read : four successful schools, Waghington, D.D., Council for basic education, 1973.

WEBER (R.M.), The study of oral reading errors : a survey of the literature, Reading Research Quarterly, 1968-1969, 4, 96-119.

WEBER (R.M.), Comparing the oral reading of children who speak different varieties of English, unpublished paper, compte rendu dans (L.) LAFFEY et (R.) SHUY, Language differences : do they interfere ?, Newark, Del., IRA, 1977.

WEINSTEIN (R.) et RABINOVITCH (M.S.), Sentence structure and retention in good and poor readers, Journal of Educational Psychology, 1971, 62, 1, 25-30.

WENAR (C.), The reliability of developmental histories : summary and evaluation of evidence, Psychosomatic Medicine, 1963, 25, November-December, 505-509.

WENDER (P.), Minimal brain dysfunction in children, New York, Wiley, 1971.

WEINTRAUB (S.), Sex differences in reading achievement, Reading Teacher, 1966, 20(2), 155-165.

WEINTRAUB (S.), ROBINSON (H.M.) et SMITH (H.K.), Physiology and psychology of reading, Reading Research Quarterly, 1973, Spring, 8(3), 276-352.

WEISS (J.), A la recherche d'une pédagogie de la lecture, Berne, Peter Lang, 1980.

WEPMAN (J.M.), Auditory discrimination, speech and reading, Elementary School Journal, 1960, 9, 325-333.

WEPMAN (J.M.), The interrelationships of hearing · speech and reading, Reading Teacher, 1961, 14, 245-247.

WERNICKE (C.), Der Aphasische Symptomencomplex, Breslau, M. Cohen et Weigert, 1874.

WEST (E.M.) et LAGOTIC (D.L.), The accuracy of adult disabled readers' perceptions of their own reading difficulties, in (M.L.) KAMIL et (A.J.) NOE (edit.), Reading research : studies and applications, twenty-eighth yearbook of the National Reading Conference, 1979, 161-162.

WHITE (M.), BATINI (P.), SATZ (P.) et FRIEL (J.), Predictive validity of a screening battery for children "at risk" for reading failure, British Journal of Educational Psychology, 1979, 49, 2, 132-137.

WIIG (E.H.), SEMEL (M.S.) et CROUSE (M.A.), The use of English morphology by high risk and learning disabled children, Journal of Learning Disabilities, 1973, 6, 457-465.

WILDMAN (D.M.) et KLING (M.), Semantic, syntactic and spatial anticipation in reading, Reading Research Quarterly, 1978-1979, XIV, 2, 128-164.

WILLIAMS (F.), WHITEHEAD (J.L.), et MILLER (L.), Relations between language attitudes and teacher expectancy, American Educational Research Journal, 1972, 9, Spring, 263-275.

WILLIAMS (J.), Building perceptual and cognitive strategies into a reading curriculum in (A.S.) REBER et (D.L.) SCARBOROUGH (edit.), Toward a Psychology of Reading, Hillsdale, N.J., Erlbaum, 1977.

WILLIAMS (J.P.), Learning to read : a review of theories and models, Reading Research Quarterly, 1973, 8, 121-146.

WILLIAMS (R.L.) et COLE (S.), Self -concept and school adjustments, Personnel and Guidance Journal, 1968, January, 478-481.

WILSON (J.A.), Personality and attainment in the primary school, II. Personality, structure and attainment of ten year olds, Research in Education, 1972, 7.

WILSON (J.A.), Over-and-under achievement in reading and mathematics , Journal of Education, 1975, 9, Summer/Winter, 69-76.

WISEMAN (S.), Education and environment, Manchester University Press, 1964.

WITKIN (H.A.), Individual differences in ease of perception of embedded figures, Journal of Personality , 1950, 19, 1-15.

WITKIN (H.A.), Psychological differentiation, New York, Wiley, 1962.

WITKIN (H.A.), Psychological differentiation and forms of pathology, Journal of Abnormal Psychology, 1965, 70, 317-336.

WONG (B.), The role of theory in learning disabilities research, part I, An analysis of problems, Journal of Learning Disabilities, 1979a, 12, November, 9, 19-29.

WONG (B.), The role of theory in learning disabilities research, part II, A selective review of current theories of learning and reading disabilities, Journal of Learning Disabilities, 1979b, 12, December, 10, 15-24.

WOZENCRAFT (M.), Sex comparison of certain abilities, Journal of Educational Research, 1963, 57, 21-27.

WOZENCRAFT (M.), A comparison of the reading abilities of boys and girls at two grade level, Journal of the Reading Specialist, 1967, 6(4), 136-139.

WYATT (N.M.), Sex differences in reading achievement, Elementary English, 1966, 44, 596-600.

VANDO (R.M.) et KAGAN (J.), The effect of teacher tempo on the child, Child Development, 1968, 39, 27-34.

VELLIN (D.), The Black English controversy : implications for the Ann Arbor case, Journal of Reading, 1980, November, 150-154.

VULE (W.), Predicting reading ages on Neale's analysis of reading ability, British Journal of Educational Psychology, 1967, 37, 252-255.

VULE (W.), BERGER (M.), RUTTER (M.) et VULE (B.), Children of West Indian immigrants, II. Intellectual performance and reading attainment, Journal of Child Psychology and Psychiatry, 1975, January, 16, 1-17.

VULE (W.) et RIGLEY (L.V.), Predicting future reading attainment from the WPPSI, Journal of Research in Reading, 1982, 5, 1, 67-74.

ZANGWILL (O.L.) et BLAKEMORE (C.), Dyslexia reversal of eye-movements during reading, Neuropsychologia, 1972, 10, 371-373.

ZAZZO (B.), Un grand passage . De l'école maternelle à l'école élémentaire, Paris, PUF, 1978.

ZAZZO (R.), Un travail d'équipe, Enfance, 1951, 5, Novembre-Decembre, 385-387.

ZAZZO (R.), Contribution à la psychologie différentielle des sexes au niveau préscolaire, Enfance, 1954, 1, (repris in (R.) ZAZZO, Conduites et conscience, T.I., Paris, Delachaux et Niestlé, 1962, 207-221.)

ZAZZO (R.), Intervention, in (F.) DUYCKAERTS et al., Milieu et développement, Paris, PUF, 1972.

ZAZZO (R.), Quelques constats sur la psychologie différentielle des sexes, in (E.) SULLEROT (édit.), Le fait féminin, Paris, Fayard, 1978.

ZAZZO (R.), Manuel pour l'examen psychologique de l'enfant, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1979.

ZAZZO (R.), La psychologie : rupture ou articulation entre le biologique et le culturel, in (M.) RICHELLE et (X.) SERON (édit.), L'explication en psychologie, Paris, PUF, 1980.

ZIMMERMAN (D.), Un langage non-verbal de classe : le processus d'attraction-répulsion des enseignants à l'égard des élèves en fonction de l'origine familiale de ces derniers, Revue Française de Pédagogie, 1978, 44, 46-70.

ZIMMERMAN (I.L.) et ALLEBRAND (G.N.), Personality characteristics and attitudes toward achievement of good and poor readers, Journal of Educational Research, 1965, 59, 28-30.

ZOBERMAN (N.), PLAISANCE (E.) et BURGUIERE (E.), L'école maternelle, pour quoi faire ?, Recherches Pédagogiques, 1974, 68, 109-128.

## OUVRAGES PARUS DANS LA MEME COLLECTION

### SERIE: DOCUMENTATION PEDAGOGIQUE

ARCHAMBAULT, Andrée et Elizabeth PANISSET-ROUSSEL (1982), Initiation à l'expression poétique au primaire, 282 p.

LUCIER-BOUDREAU, Marijane (1981), Apprendre à lire un livre à six ans? Pourquoi pas!, 37 p., 2e impression.

ROBERGE, Denis et Claude RICHARD (1982), 120 jeux et exercices pour l'apprentissage de la lecture, 101 p.

TARRAB, Elca, L'élaboration du langage au primaire: pistes d'objectivation, 157 p., 2e impression.

### SERIE: PERFECTIONNEMENT DES MAITRES

GERVAIS, Flore (1982), Etudes sur les bandes dessinées que les enfants préfèrent, 45 p.

TARRAB, Elca (1982), L'enseignement de l'écoute: une lacune à combler dans l'enseignement de l'oral, 89 p.

### SERIE: RECHERCHES ET ESSAIS

BEAUDOIN, Manon et Christiane DALPE-BISSONETTE (1980), Jeux éducatifs et apprentissage du français, 118 p., 2e impression. (épuisé)

GAGNE, Gilles (1980), Pédagogie de la langue ou pédagogie de la parole?, 12 p.

LAMARCHE, Rolande (1981), Le rôle des règles phono-graphiques dans l'acquisition de l'orthographe lexicale, 248 p., 2e impression.

PLESSIS-BELAIR, Ginette (1981), La communication orale au primaire, 131 p., 2e impression.

## OUVRAGES A PARAITRE BIENTOT DANS LA MEME COLLECTION

GAGNE, Gilles et Roger LAZURE, Recherches américaines en pédagogie de la langue maternelle de 1960 à 1980: synthèse des revues de littérature, 186 p.

GERVAIS, Flore, Albums et conceptions de l'enfance, 58 p.

TARRAB, Elca, Pratique de l'écoute: enseignement et évaluation, 110 p.

La collection **Le français à l'école primaire** a pour objectif de faire connaître des documents d'intérêt variés produits dans le cadre du P.P.M.F. primaire de l'Université de Montréal. Ces documents s'adressent à toute personne intéressée à la didactique du français, langue maternelle, tant du point de vue pratique que théorique. La collection compte trois séries.

**Perfectionnement des maîtres**

Cette série regroupe des textes, des mises en situation et des ateliers destinés à susciter la réflexion et à motiver un renouvellement de la pratique de l'enseignement du français. Les professeurs chargés de la formation ou du perfectionnement des maîtres de français, les conseillers pédagogiques et les maîtres de français peuvent s'y référer.

**Recherches et essais**

Cette série présente les résultats de recherches et d'études produites par les professeurs, agents de recherche et conseillers pédagogiques reliés au P.P.M.F. primaire de l'Université de Montréal. Fruits d'une démarche expérimentale, analytique ou exploratoire, les documents de cette série abordent des aspects divers de la langue, de son fonctionnement et de son apprentissage, sous l'angle de la linguistique, de la psychologie ou de la pédagogie.

**Documentation pédagogique**

Cette série propose une documentation à caractère pratique issue de travaux et d'expérimentations menés dans la classe de français ou recensée à travers la littérature sur la didactique de la langue maternelle. Regroupées par dossiers, les situations d'apprentissage et les interventions pédagogiques suggérées sont directement utiles aux maîtres de français.

Collection publiée par le Centre de diffusion du Programme de perfectionnement des maîtres de français au primaire (P.P.M.F.)
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal